أسس تخطيط التعليم

د. خلف محمد البحيري



دار الفجر للنشر والتوزيع

أسس تخطيط التعليم

أسس تخطيط التعليم

أ. د خلف محمد البحيرى

أستاذ تخطيط التعليم واقتصادياته

كلية التربية – جامعة سوهاج

دار الفجر للنشر والتوزيع

2014

أسس تخطيط التعليم

أ. د خلف محمد البحيرى

أستاذ تخطيط التعليم واقتصادياته

كلية التربية - جامعة سوهاج

حقوق النشر	رقم الإيداع
الطبعة الأولى 2014	23184
جميع الحقوق محفوظة للناشر	الترقيم الدولي I.S.B.N.
	978-977-358-309-5

دار الفجـر للنشـر والتـوزيـع

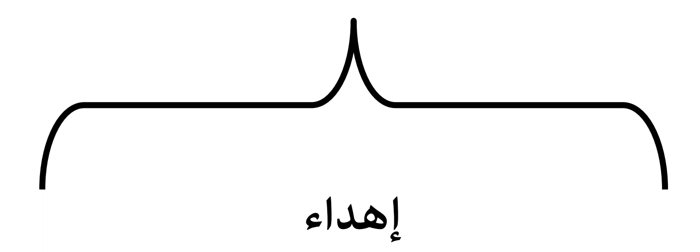
4 شارع هاشم الأشقـر - النـزهة الجديـدة

القاهـرة - مصـر

تليفون : 26242520 - 26246252 (00202)

فاكس : 26246265 (00202)

E-mail :info@daralfajr.com



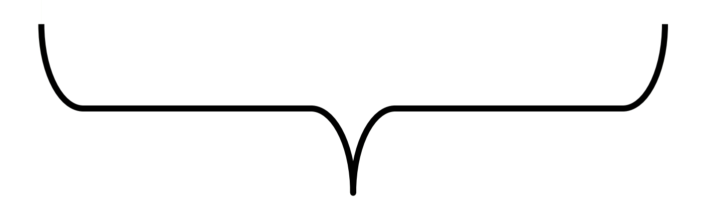
إهداء

إلى ربيع القلب ودفء المودة وبسمة الحياة، إلى ذكرى والدي العزيزين،

وإلى بهجة حاضري والملهم لفكري إلى زوجتي وأبنائي،

إلى المهتمين بإدارة التعليم والمعلمين وطلاب البحث التربوي في مصر والبلاد العربية...

المؤلف



المحتويات

التقديم

كانت العناية بموضوع تخطيط التعليم قديمة مع قدم التعليم، لما احتله من شعور بقيمته وخطورة نتائجه، إلا أن ظهور نماذج وتوجهات جديدة للتخطيط التعليمي جعلت أقلام خبراء التعليم تتجه لوضع لبنات جديدة في هذا البناء، وهذا ما زاد من دوافع الكاتب لإعداد الكتاب الذي بين أيدينا، فلا زالت المكتبة العربية في حاجة إلى كتابات جادة في ميدان تخطيط التعليم، ولاسيما من خبراء مارسوا مهنة تخطيط التعليم تنظيرا وتنفيذا.

وقد انطلق الكتاب من خبرة الكاتب في مجال تخطيط التعليم، في مصر والبلاد العربية، وفي مجال البحث التربوي والتدريس الجامعي في كليات التربية، ولذا فقد عمد لتنظيم وتأصيل عدد من المحاضرات المهمة في هذا المجال قد يفيد منها القراء.

واقتضت طبيعة الموضوع أن يقع الكتاب في ثمانية فصول، تناولت أهداف تخطيط التعليم، وسياساته، وأساليبه، والتخطيط الإستراتيجي ومهاراته، كما تضمن تقنية تحليل النظم، وأحد نماذج التخطيط لتطبيق هذا الأسلوب.

وتأتي أهمية هذا الكتاب من كونه مرجعا مهما لرجـال الإدارة المدرسـية لاسـتخدام التخطـيط الإستراتيجي في تحسين الأداء المـدرسي، كـما أنـه مرجعـا مهـما للبـاحثين في مجـال تخطـيط التعلـيم للتعرف على أسس تخطيط التعليم وتقنياته، ونتمنى أن يكون في الكتـاب كـل مـا ينتظـره الباحـث والمخطط والمنفذ..

والـلـه من وراء القصد..

الفصل الأول

تخطيط التعليم

مبادئه - أهدافه - خطواته

الفصل الأول

تخطيط التعليم: مبادئه - أهدافه - خطواته

تثير قضية **التخطيط التعليمي** في مصر كثيرا من التساؤلات عن ماهية التخطيط التربوي وأهم مبرراته ومداخله.. ويتناول هذا الفصل التأصيل النظري للتخطيط التعليمي في مصر والفلسفة التي يقوم عليها.

التخطيط هو منهج للعمل الإنساني يستهدف اتخاذ إجراءات في الحاضر لتحقيق أهداف في المستقبل ويراعى فيه احتياجات المستقبل في ظل الإمكانات المتاحة الحاضرة، وهو عملية أساسية لا غنى عنها لتحقيق أهداف التنمية ولا مجال للتنمية إلا بالتخطيط الشامل، ويعنى بالتنمية تغير حضاري بالغ الصعوبة والتعقيد في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية إلى الأفضل والأحسن. إن طبيعة التخطيط تعني أنها تمثل الاختيار بين عدة بدائل.وتعني بالمستقبل ولا تتجاهل الماضي والحاضر.عملية مستمرة.تقوم على اتخاذ القرارات.تبدأ حيث ينتهي تحديد الهدف.

ويعتبر التخطيط الأساس اللازم لتنفيذ الأعمال على جميع المستويات، فهو ضروري لتنفيذ الأعمال والبرامج على أسس علمية مدروسة توضح طرق ووسائل تنفيذها مما يوفر علينا الكثير من الجهد والوقت، كما أن الواقع العملي والتجربة أثبتتا أهمية الاعتماد على التخطيط في جميع نشاطاتنا وتصرفاتنا وجعلها جميعاً مقرونة بخطة واضحة تحدد خطوات وإجراءات تنفيذها.

فالخطة هي بمثابة الطريق الذي يرشدنا إلى سبيل تنفيذنا لأهدافنا بكفاءة وفعالية عالية بعيداً عن العشوائية والارتجال التي تؤدي إلى إهدار طاقاتنا وإمكانياتنا دون الوصول إلى ما نصبوا إليه من أهداف وغايات.

والتخطيط من الوظائف القيادية والمهمة في الإدارة العامة والتي يقع على عاتق القيادة الإدارية وجوب النهوض به كوظيفة أساسية تختص بها الإدارة العليا. ولا تنتهي هذه الوظيفة إلا بتحقيق الهدف من خلال نشاطات الإدارة التي تعمل على تنفيذ الخطة.

ويمكن تعريف التخطيط بأنه رسم صورة مستقبلية لما ستكون عليه الأعمال، ورسم السياسات والإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف والغايات المرجوة في أقل جهد وتكلفة ممكنة.

والتخطيط محاولة فكرية علمية لتحقيق أهداف معينة في مدة زمنية معينة على أسس من الإمكانات والوسائل المتاحة، فالتخطيط منهج علمي له أثره الواضح في شتى مجالات الحياة التي تلتزم به في إدارة شئونها.

كما عرف التخطيط بأنه حصر وتعبئة كافة الموارد المادية والبشرية في المجتمع وتحديد أفضل الوسائل لاستغلالها في أقصر فترة ممكنة للارتفاع بمستوى المعيشة.

والتخطيط وظيفة إدارية تتضمن أكثر من وسيلة لتطوير أجهزة الدولة. فهو بذلك لا يمكن أن يتم بلا هدف، حيث تكمن وظيفته الإدارية المهمة في تزويد متخذ القرار بالمعلومات التي تساعد في القيام بالمهام الإدارية الأخرى وهى التنظيم والتوجيه والرقابة.

ويعد النشاط التخطيطي جزءا من عملية حل المشكلات، فهو تصور للواقع والمستقبل، فيجنب مشكلات المستقبل بالتدبير السليم ويعالج الأوضاع الراهنة من خلال المتابعة والتقويم التي يتضمنها التخطيط العلمي السليم.

والتخطيط في اهتماماته هذه، لا يمكنه أن ينعزل عن السياسة، بل يتأثر بها شأنه في ذلك شأن أي نشاط آخر في المجتمع أي أن التخطيط يتعلق بتغير الواقع ويحل المشكلات بالسياسة.

ويمكن النظر إلى التخطيط على أنه عملية إعداد مجموعة من القرارات والخطط للأداء في المستقبل لتحقيق أهداف محددة بالوسائل المتاحة. فالتخطيط نشاط مستمر

فهو عملية، والتخطيط تتمخض عنه بعض القرارات فهو صانع للقرار.وعلى ذلك فهناك فرق بين التخطيط والخطة. ويوضح "مطر" هذا الفرق بتعريفة الخطة على أنها بيان صريح بالأهداف والأنشطة والموارد وجداول الأعمال لتحقيق الأهداف المرجوة في البيئة المتوقعة في ترتيب زمني معين.

ويعرفها "كروشبرج وسلفوز " بأنها مجموعة من البرامج المقترحة للوصول إلى أهداف معينة في وقت محدد على أن تكون الموارد المطلوبة لتحقيق تلك الأهداف موضحة بها على نحو سليم، كما يعرفها " عبد اللـه عبد الدايم: بأنها غايات محددة وواضحة ووسائل مرسومة توضع للوصول إلى تلك الغايات من أجل التدخل في مجرى الحوادث لتحقيق هذه الأهداف، وعلى ذلك فينبغي أن تكون خطة محددة وواضحة ومرنه حتى يمكنها استيعاب ظروف الحاضر وتدبير المستقبل.

مفهوم التخطيط التربوي:

ومفهوم التخطيط التربوي ليس بالمفهوم المتفق عليه، فهناك أكثر من مفهوم للتخطيط التربوي، وليس هناك حتى الآن مفهوم واحد لدى العاملين في التربية والتعليم فيما يتعلق بما يتضمنه التخطيط التربوي. فقد يرى المعلمون أن التخطيط التربوي هو مجموعة الأنشطة الموجهة في المؤسسات التعليمية من أعداد للمناهج والجداول الدراسية.. إلى غير ذلك من الأنشطة التعليمية. وقد عرف "كوميز" التخطيط التربوي بأنه عملية مستمرة لا تهتم فقط بالأهداف المنشودة، ولكن بكيفية تحقيقها بأفضل الطرق الممكنة. كما عرفه " عبد اللـه عبد الدايم" بأنه رسم للسياسة التعليمية يقوم على العام بأوضاع البلد السكانية وأوضاع الطاقة العاملة والأوضاع الاقتصادية والتربوية والاجتماعية.

من ذلك يتبين أن التخطيط التربوي مجموعة من الأنشطة المرتبطة والتي تحدد غايات معينة للتنمية التعليمية لوقت محدود، وتتم هذه الأنشطة في إطار من الإمكانات المحددة بما يتاح من الموارد المالية والاقتصادية والبشرية.

ومن المفهوم السابق للتخطيط التربـوي يبـدوا أن هنـاك خصـائص مهمـة للتخطـيط التربـوي الجيد منها ما يلي:

1- أن يصبح عنصرا في إستراتيجية التنمية، موجها للتغير في إطار النظام الاجتماعي.

2- أن يصبح عنصرا مهما في الإدارة الناجحة، إذ يزود متخذ القرار بالمعلومات المفيـدة في التعـرف على الاتجاهات والوسائل اللازمة لتحقيق الأهداف المنشودة.

3- أن يكون جزءا من عملية حل المشكلات، فهو يتضمن التعرف على المشكلة وبالبحث عن حـل لها، والتهيئة للتغير، ثم صنع القرار للتغيير الفعلي.

4- للتخطيط التربوي طبيعة سياسية، فهـو يهـتم بـالتعليم الـذي هـو خدمـة اجتماعيـة وعمليـة استثمارية في ذات الوقت، تقدمها هيئات تحت إشراف ورقابة الحكومة.

كما أن لهذه الخدمة منافع اجتماعية لا تقدر بـثمن. ذلـك لان كـل عمـل في الدولـة محكـوم بالدستور الذي تعمل الحكومة من خلاله بما يعطيها صورة من الهيمنة عـلى تلـك الأعـمال. كـما أن وضع البدائل عملية محكومة بالمحددات التي يضعها الساسة.

وقد اهتمت مصر بالتخطيط بوجه عام، وأنشأت جهازين هما: المجلس الدائم لتنمية الإنتـاج القومي 1952، والمجلس الدائم للخدمات العـام (1953) اللـذان انـدمجا لتكـوين هيئـة التخطـيط القومي (1957). وتحددت المسئوليات التخطيطية للوزارات والهيئات المختلفة في التخطيط القومي في عام 1960، وترك للهيئات المتخصصة بالجامعات والمجالس القومية المتخصصـة ومراكـز البحـوث القيام بالأبحاث المتعلقة بالتخطيط.

كما اضطلع معهد التخطيط القومي منذ عام 1965 بدور مهم في إجراء الدراسات التخطيطية وتدريب العاملين على مختلف المستويات في التخطيط.

ويتم التخطيط التربوي ضمن التخطيط للتنمية الشاملة في المجتمع نظرا للعلاقة بـين النظـام التربوي ومختلف القطاعات الخدمية في المجتمع.

وقد اختلفت الدوافع التي أدت إلى تبنى الدول المختلفة فلسفة التخطيط التربوي. فمن بينها الحصول على معونة أجنبية ومن بينها اعتبار التعليم نوعا من الاستثمار للأموال وعاملا فعالا في القضاء على الانحرافات الاجتماعية وأسباب التخلف والبطالة.

ويتركز اهتمام التخطيط التربوي في معالجة أربع مشكلات رئيسة تفشت في غالبية النظم التعليمية هي:

1- عدم التوازن بين البيئة التعليمية والبيئة الاجتماعية للتلميذ كأن يكتسب التلميذ في المدرسة مهارات لا تحتاج إليها سوق العمل.

2- قصور النظم التعليمية عن الوفاء بمتطلبات خطط التنمية من قوى بشرية.

3- ارتفاع التكاليف التعليمية.

4- عدم تحقيق العدالة في توزيع الفرص التعليمية.

التخطيط التربوي وما يتعلق به من مفاهيم:

هناك فروق جوهرية بين التخطيط التربوي كعملية وبعض المفاهيم التي تتعلق به مثل السياسة التربوية، الإستراتيجية التربوية، والخطط التربوية. فالتخطيط التربوي عملية منظمة واعية لاختيار أحسن الحلول الممكنة للوصول إلى أهداف معينة في ضوء الإمكانات المادية والبشرية المتاحة. أما الخطة التربوية فهي ترجمة التخطيط التربوي إلى مجموعة من البرامج الصغيرة الموقوتة والمحددة بالبعد الزماني والبعد المكاني وبمدى معين ومستوى معين.

وتعد السياسة التربوية الأساس العلمي الذي يتحول إلى أهداف قابلة للتنفيذ من خلال عملية التخطيط، حيث تعرف بأنها مجموعة المبادئ والأهداف الدالة على التوجهات الرئيسية للعمل والوسائل الملائمة للقيام به في الظروف والاحتمالات المتوقعة. فهي بهذا تعد الخطوة التالية بعد الفلسفة في توجيه النشاط التعليمي وهى تكون الإطار العام الذي يوجه العمل الإداري والفني في النظام التعليمي.

أما الإستراتيجية التربوية فعليها مهمة تحويل السياسة التربوية في الدولة إلى مجموعة من القرارات المشروطة بظروف المكان والزمان، وهى تمثل بذلك الحلقة الوسيطة بين السياسة التربوية والخطة التربوية ولهذا فتوصف بأنها "خط السير الذي يتبعه النظام التربوي للوصول إلى الأهداف المرجوة".

مبررات الاهتمام بالتخطيط التربوي:

اهتمت الدول العربية بالتخطيط التربوي أثر توصية مؤتمر وزراء التربية العرب المنعقد في بيروت عام 1960 بإنشاء المركز الإقليمي للتدريب على التخطيط التربوي في البلدان العربية. وقد بدأ الاهتمام بالتخطيط التربوي في مصر في شكل خطط قطاعية جزئية وأصبح شاملا مع عام 1960 حيث وضعت أول خطة للتربية ضمن خطة عام 60-1965 إلا أنه يمكن أن يقال عن التخطيط التربوي في تلك الفترة أنه كان ينقصه جوهر الفكر التخطيطي ومنهجه كما كان يتميز بالانفصالية عن الخطة الاقتصادية والاجتماعية للدولة برغم أنهما كانا معا في مجلد واحد. وقد يرجع ذلك إلى عدم توفر خبرة التخطيط وطرائقه لدى القائمين عليه في هذه الآونة.

ويبرز هنا تساؤل ملح وهو: لماذا نخطط للتربية؟ وسوف نكتفي في الإجابة عن هذا التساؤل بعرض أهم المبررات التي ساقها "عبد الله عبد الدايم" للتخطيط التربوي وهى:

1- قيام التخطيط الاقتصادي والشعور بحاجته إلى التخطيط التربوي.

2- اعتبار التربية مردودا وتوظيفا مثمرا لرؤوس الأموال.

فما ينفق على التعليم لا يعد استهلاكا بل استثمارا تجنى ثماره مضاعفة كما في أي مشروع اقتصادي آخر، والنهضة الاقتصادية السريعة التي حدثت في اليابان خير شاهد لدور الاستثمار في التعليم في التنمية الاقتصادية.

3- ضرورة مجاراة التربية للتقدم السريع في ميدان العلم والصناعة بخاصة. فتربية اليوم

تعد أبناء القرن الواحد والعشرين، وينبغي أن يوضع في الاعتبار ما يتسم به هـذا الـعصر مـن تقـدم علمـي وتكنولـوجي عنـد التخطـيط لتربيـة هـذا الجيـل. ذلـك لأن التقـدم العلمـي والتكنولوجي يتطلب مهنا جديدة وتتلاشى مهمة المهن القديمة.

4- التكامل بين مشكلات التربية والحلول التـي ينبغـي أن تقـدم لهـا، فتـداخل الميـادين التربويـة يجعل مشكلات التربية متداخلة، وتـأتي خطـة التربيـة لتحـدث التناسـق بـين هـذه المشـكلات وحلولها، فالاهتمام بالكم يستلزم المحافظة على الكيف والاهتمام بالجوانـب العمليـة يسـتلزم عدم تجاهل الجوانب النظرية في التعليم. إلى غـير ذلـك مـن جوانـب النظـام التعليمـي التـي تحتاج للتخطيط لتحقيق التوازن فيما بينها.

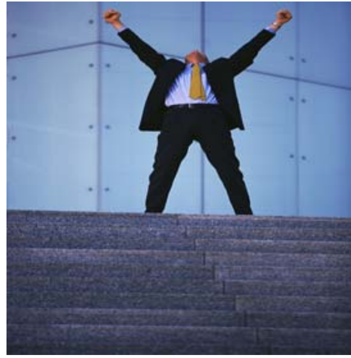
5- الإيمان المتزايد بالتخطيط وبقيمته في السيطرة على المستقبل، فقد أقنعت الأزمات الاقتصـادية التي مر بها العالم رجال الاقتصاد بضرورة التخطـيط وكـذلك آمـن رجـال التربيـة بـه، حتـى أن إنجلترا قامت بتغيير نظمها التعليمية بأكملها أيام الحرب العالمية الثانية ولم تنتظر انتهائها.

وعلى هذا يمكن تقسـيم مـبررات التخطـيط التربـوي إلى تلـك التـي تنبـع مـن علاقـة التربيـة بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية والتي تنبـع مـن طبيعـة العمليـة التربويـة ذاتهـا والتـي تنبـع مـن ضرورة التخطيط وأهميته كمنهج في الحياة.

ويقسم "صليب روفائيل" هذه المـبررات إلى ثلاثـة أقسـام هـي: الترشـيد والتوجيـه والوقايـة، فالنفقات التربوية في معظم دول العالم لها حصة الأسد من ميزانية الدولة، ومن المنطقي أن نسـعى إلى ترشيد هذه النفقات لضمان مردودها الأمثـل، كـما أن "توجيـه النظـام التعليمـي نحـو أهـداف اجتماعية واقتصادية لمقابلة طموحات السكان المشروعة يبدو أمـرا مرجـوا، أمـا بالنسـبة "للوقايـة" فيقصد بها وقاية النظام التعليمي من فقدان التوازن وتصور العلاج المناسب.

والتخطيط التعليمـي عمليـة متصـلة ومسـتمرة تتضـمن أسـلوب البحـث العلمـي والاجتماعي وطرق التربية وهو يهدف أن يحصل التلميذ عـلى تعلـيم كـاف ذي أهـداف

واضحة وعلى مراحل محددة ينمى بها قدراته ويطور وطنه، والتخطيط التعليمي غالبا ما يبحث عن إجابات لأسئلة مثل:



- أين أنا الآن؟
- ماذا أريد أن أحقق؟
- كيف أحقق ذلك؟
- متى يكون ذلك؟

ويمكن إضافة بعض ضرورات التخطيط التعليمي الآتية:

1- عامل الزيادة السكانية: زيادة الطلب على التعليم.
2- عامل التغير في التركيب الاقتصادي: التحول من قطاع الزراعة إلى قطاع الصناعة وتأثيره في الإنتاج العام أو حجم قوة العمل.
3- عامل التغير في التركيب الوظيفي: قد نجد أن الخبرة المكتسبة في مجال العمل تصلح في مجال الزراعة، ولم تعد صالحة في مجال العمل الصناعي الذي يحتاج لدرجة عالية من المهارة والتعليم واستخدام تكنولوجيا حديثة متطورة، مثل المهندسين والمحاسبين .....
4- عامل ارتفاع مستوى المعيشة: كلما ازداد دخل الفرد كلما ازدادت رغبته في التعليم.
5- عامل التقدم العلمي والتكنولوجي: من التليفزيون وإذاعة وسينما وكمبيوتر والصحافة كل هذا الأثر العظيم الناتج عن تقدم العلوم والتكنولوجيا قد أدى بالضرورة إلى أن تنظر الدولة للتخطيط التعليمي كأداة لازمة لتعبئة الجماهير نحو العلم والإنتاج.
6- عامل النمو الديمقراطي والسياسي: تكافؤ الفرص في التعليم، وأن التخطيط للتعليم هو الطريق الوحيد لتحقيق فكرة المساواة العادلة بين أفراد المجتمع. وأن

العمل بدون خطة يصبح ضربًا من العبث وضياع الوقت سـدى، إذ تعـم الفـوضى والارتجاليـة ويصبح الوصول الهدف بعيد المنال.

وتبرز أهمية التخطيط أيضًا في توقعاته للمستقبل وما قد يحمله من مفاجآت وتقلبات حيث أن الأهداف التي يراد الوصول إليها هي أهداف مستقبلية أي أن تحقيقهـا يـتم خـلال فـترة زمنيـة محددة قد تطول وقد تقصر، مما يفرض على رجل الإدارة عمل الافتراضات اللازمة لما قد يكون عليه هذا المستقبل وتكوين فكرة عن ما سيكون عليه الوضع عند البدء في تنفيذ الأهداف وخلال مراحل التنفيذ المختلفة.

ويمكن أن نحدد دواعي التخطيط في الأسباب التالية:

1- إن هناك عدة طرق لتحقيق هدف معين والتخطيط يعني اختيـار الطريقـة المناسـبة لتحقيـق هذا الهدف من عدة بدائل.

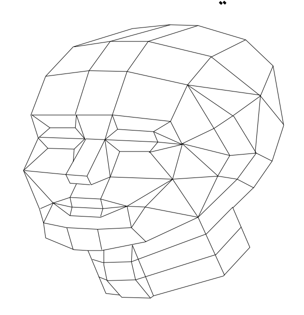
2- إن التخطيط يتناول المستقبل من موقع الحاضر.

3- ندرة الموارد المتاحة للمنظمة تفرض عليها توخي الدقة في اختيار أحسن البـدائل التـي تحقـق أفضل الفوائد.

4- التخطيط للمستقبل يجعل المنظمة في موقع أفضل وأكثر مرونة في تعديل أهدافها وسياسـاتها عند كل جديد وطارئ.

أهداف التخطيط التعليمي:





تختلف المؤسسات في تحديد أهدافها من التخطيط حسـب الفلسـفة الإداريـة التـي تتبناهـا ولكن يمكن أن نقول إجمالا أن أهداف التخطيط قد تنحصر بوجه عام فيما يلي:

1- التخطيط من أجل الاستمرار، ولكي تحقق هذا الهدف فإنها تتبـع سياسـة تطـوير المنتجـات أو إدخال أساليب جديدة في الإنتاج إما لخفض تكاليف الإنتاج أو رفع مستوى جودة المنتجات.
2- التخطيط من أجل النمو: وذلك باتباع سياسة زيادة نصيبها من السوق وهذا الهدف يـتم مـن خلال وضع الخطط الطويلة والقصيرة الأجل.
3- التخطيط من أجل المحافظـة عـلى المظهـر القيـادي وذلـك مـن خـلال السـيطرة عـلى العمـل والمشكلات الطارئة.
4- تحديد معايير للأداء يتم بموجبها الرقابة على أعمال الآخرين من أجل تحقيق الهدف.
5- استغلال الطاقات والموارد المتاحة أو التي يمكن توفيرها أي وضـع المـوارد المناسـبة في الأمـاكن المناسبة.

أولاً: أهداف اجتماعية:

1- منح جميع أفراد الشعب فرصا متكافئة للتعليم.
2- إعطاء كل فرد نوع من التعليم الذي يناسبه حسب قدراته وإمكانيته وميوله.
3- المساهمة في تطوير المجتمع.
4- توفير احتياجات المجتمع من القوى العاملة المتدربة المتعلمة لتطويره.
5- الحفاظ على تراث المجتمع وكل ما هو جيد.

ثانياً: أهداف سياسية:

1- المحافظة على الكيان السياسي والاجتماعي للدولة.
2- تنمية الروح الوطنية والقومية.
3- زيادة التفاهم والتعاون بين جميع الأفراد على المستوى العالمي.

ثالثاً: أهداف ثقافية:

1- المحافظة على الثقافة الإنسانية ونشرها.

2- تنمية الثقافة وتطويرها وتنوعيها عن طريق البحث العلمي.

3- نشر التعليم وإزالة الأمية.

4- حل مشكلات الثقافة الإنسانية وإزالة التعارض بين الأهداف المختلفة للسياسة. التعليمية والقضاء على امتياز نوع من الثقافة أو التعليم على نوع آخر.

رابعاً: أهداف اقتصادية للتخطيط التعليمي:

1- إشباع احتياجات البلاد على المدى القصير والبعيد من القوى العاملة ذات المستويات الوظيفية المختلفة.

2- زيادة الكفاية الإنتاجية للفرد عن طريق إكسابه المهارة والخبرة.

3- زيادة قدرة الفرد على التحرك الوظيفي بحيث يستطيع تغير عمله أو وظيفته بسهولة تبعا لظروف الإنتاج وسوق العمل.

4- مواجهة مشكلات البطالة بين المتعلمين وغير المتعلمين بحيث يتم استغلال كامل لجميع القوى العاملة.

5- رسم السياسيات الخاصة باستغلال مخصصات التعليم أقصى استغلال ممكن عن طريق اتباع الطرق العلمية لتقليل تكاليف التعليم مع زيادة كفاءته وإنتاجيته إلى أقصى درجة.

6- المساهمة في الإسراع في عملية التطوير الاقتصادي والصناعي عن طريق البحث العلمي والتكنولوجي.

أسس وسمات التخطيط التعليمي:

يقوم التخطيط التعليمي على بعض الأسس العلمية التي لا يصلح إلا بمراعاتها، وفيما يلي بعض هذه الأسس:

1- **العقلانية**: التخطيط التعليمي عملية ذهنية تسبق العقل وتستهدف وضع قرارات يمكن التحكم فيها.

2- **وضوح الأهداف ومرونتها**: فتحديد الأهداف وتوضيحها من أوليات العمل التخطيطي، حتى يمكن رسم الخطة المناسبة ولكي تتغلب الخطة على ما يواجهها من صعوبات خلال تنفيذها ينبغي أن تكون هذه الأهداف تقبل الحذف أو الإضافة أو التعديل. كما يجب أن تكون الأهداف معقولة وواقعية وممكنة التنفيذ، وألا تكون خيالية بعيدة عن إمكانات الحاضر ومطالب المستقبل.

3- **المستقبلية**: لأنه يهتم بالمستقبل. ونقل الواقع لصورة مستقبلية تستشف ملامح المستقبل

4- **الديناميـة**: إن إجراءات تنفيذ الخطة يجب أن تسمح باستمرار بالتعديل والتغير وفقا للمعلومات التي ترد للمخططين والمنفذين.

5- **الإنسانية**:التخطيط التعليمي الجيد يجب أن يراعى احتياجات الإنسان ومطالبه وميوله وقدراته وآماله.

6- **الشمولية**: التخطيط التعليمي يجب أن يكون شاملا الجوانب العقلية والمعرفية والوجدانية والروحية والجسمية للإنسان ولتربيته.

7- **العلمية**: يعتمد على نتائج البحث الاجتماعي في مجال علوم التربية والنفس الاجتماعي والاقتصاد وغيرها.

8- **التطبيقية**: التخطيط التعليمي ليس علما بحت وإنما علم تطبيقي.

9- الاستمرارية: لأن عملية التعليم والتربية هما مصدران متصلان باستمرار تبدأ من الميلاد وتستمر حتى طوال حياة الإنسان.

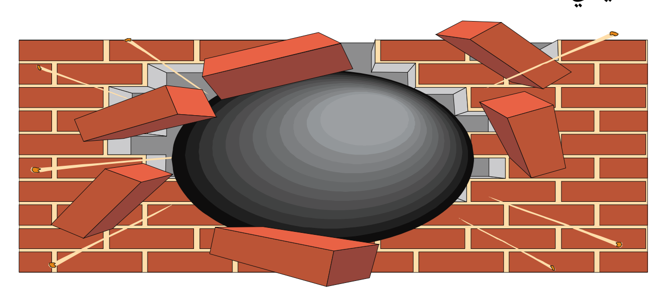
10- الواقعية: لأن مهمة التخطيط محاولة نقل الواقع الحاضر إلى واقع أفضل منه في المستقبل بصورة تضمن النجاح ويتحقق لها الاستمرارية ولا تؤدى إلى العجز أو خيبة الأمل.

11- **المرونة**: إن أي خطة للتعليم لن تحل جميع المشكلات المتصلة به مهما كانت الخطة شاملة ومتكاملة. لان مشكلات التعليم متجددة متطورة دائما متعددة الجوانب لذلك: يجب أن تكون الخطة مرنة وقابلة للتعديل فتكون عملية متصلة ومستمرة

كما يجب أن تتلوها خطط أخرى تلافى الأخطاء التي قد يقع فيها المخططون في الخطة الأولى.

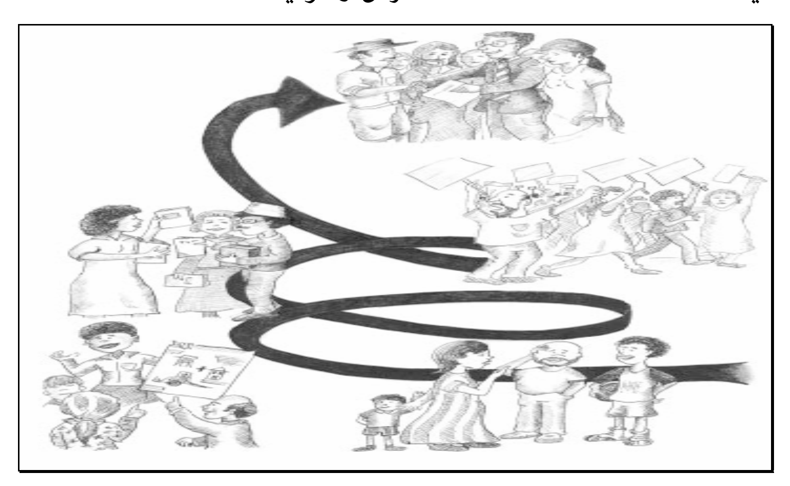
والفكرة في مرونة التخطيط هي القدرة على التكيف مع الظروف غير المتوقعة وذلك إما بإجراء بعض التعديلات الطفيفة أو باستخدام خطط بديلة جاهزة للاستعمال على أن يتم هذا دون تكاليف كبيرة. وإن الحاجة إلى المرونة في التخطيط تبررها طبيعة وضع المدير وضغوط العمل اليومية والتي لا تتيح له فرصة التخطيط من جديد.

محددات التخطيط التعليمي:



ويقابل عملية التخطيط التعليمي كثير من الضغوط والمؤثرات التي يجب أن يواجهها المخطط. ولكي ينجح يلزم تنفيذ الخطة في حدود:

1- السياسة ، 2- الثقافة، 3- الاقتصاد، 4- الزمن والتوقيت.



مراحل التخطيط التعليمي:

أولاً: مرحلة إعداد الخطة المتكاملة للتعليم ضمن إطار الخطة الشاملة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية. ويستلزم ذلك إتباع الخطوات التالية:

1- تحديد الأهداف العامة لخطة التعليم.
2- دراسة الموقف التعليمي الراهن.
3- تحديد الأهداف الإجرائية لخطة التعليم.
4- تحديد المتغيرات الهيكلية والمنهجية في نظام التعليم.
5- تقدير تكلفة الخطة التعليمية.
6- تحديد وسائل الخطة الواجب استخدامها لوضع الخطة موضع التنفيذ مثل إنشاء أجهزة إدارية وتنفيذية وإمدادها بالأفراد والمؤهلين الصالحين للعمل به.

ثانياً: مرحلة مراقبة تنفيذ الخطة ومتابعتها.

ثالثاً: مرحلة التقويم والإعداد للخطة الجديدة.

مقومات التخطيط:

تتضمن عملية التخطيط الإداري عددًا من المقومات الأساسية تتمثل في تحديد الأهداف، التنبؤ، السياسات والبرامج، والإجراءات، وأخيرًا بلورة طرق العمل ونقصد به الوسائل والإمكانات.

أولاً: الأهداف:

الأهداف هي النتائج المطلوب تحقيقها في المستقبل، وإذا كان المطلوب هو تحقيق هذه النتائج في المستقبل البعيد، فإنها تسمى غايات، وأهدافا إستراتيجية، أما إذا كان تحقيقها في الأجل القصير فإنها تسمى أهدافاً تكتيكية.

العوامل الواجب توافرها في الأهداف:

1- درجة الوضوح: ووضوح الهدف يحقق مجموعة من المزايا:

- المساعدة على توحيد جهود الجماعة لتنفيذ الأهداف.

- مساعدة إدارة المنظمة في القيام بوظائفها الأخرى.
- المساعدة على تنسيق العمل بين الأفراد والأقسام بشكل واضح ومحدد.

2- القناعة بالهدف:

كلما زادت قناعة العاملين بالهدف كلما كانت درجة حماس العاملين نحو تحقيقه عالية.

3- الواقعية في الهدف: والواقعية في الهدف تقوم على الأسس التالية:-

- أن يكون الهدف ممكن الوصول إليه وليس شيئًا مستحيلاً.
- أن تتوافر الإمكانات المادية والبشرية بدرجة تساعد على تحقيق الهدف.
- أن يكون الهدف معبرًا عن حاجات العمل وموجهاً إلى تحقيقها كما هو الحال بالنسبة لرغبات وحاجات العاملين، ويعمل على إشباعها.

4- التناسق والانسجام:

يجب أن تكون الأهداف متناسقة مع بعضها البعض بحيث يسهل تنفيذها.

5- مشروعية الهدف:

يقصد به مدى ملاءمته للقيم والمثل والتقاليد المرعية في المجتمع، وكذلك مراعاته للأنظمة واللوائح والسياسات الحكومية المعمول بها.

6- القابلية للقياس:

إن وجود مقاييس للأهداف يتيح للإدارة التأكد من مدى تحقيق أهدافها، وهل يتم التنفيذ وفقا لما هو مخطط له أم أن هناك انحرافات في الأداء.

وقد تخضع الأهداف للمقاييس التالية:

أ - مقياس زمني: أي تحديد خطة زمنية محددة لإنهاء العمل المطلوب.

ب- مقياس كمي: أي تحديد الكمية التي يراد تنفيذها خلال فترة معينة.

ج- مقياس نوعي: وهو تحديد المواصفات التي يجب أن يظهر عليها الأداء خلال فترة التنفيذ.

ثانياً التنبؤ:

التنبؤ نشاط ذهني مرتبط بوجود النشاط الإنساني، وهو نتيجة لارتباط النشاط الإنساني بعنصر الوقت، ويعرف التنبؤ بأنه التوقع للتغيرات التي قد تحدث مستقبلاً، وتؤثر بأسلوب مباشر أو غير مباشر على النشاط: فالتخطيط السليم يجب أن يقوم على تقدير دقيق لمجتمع المستقبل واحتياجاته في ضوء المؤشرات السائدة حتى يلاحق المجتمع التغير السريع في العالم، كما يجب أن يكون التخطيط شاملا لجميع الأنشطة التربوية وجميع قطاعات التعليم وأنواعه.

ومن الأمور التي يجب أن تراعى في التنبؤ:

1- أن يكون التنبؤ دقيقاً قدر الإمكان.
2- أن تكون البيانات والمعلومات التي يعتمد عليها التنبؤ حديثة.
3- أن يكون التنبؤ مفيدًا، أي يمكن استخدامه في حل المشكلات.
4- غير مكلف: فلا تفوق التكاليف الفائدة الاقتصادية المرجوة منها.
5- أن يكون واضحًا.

ومهما كان التنبؤ دقيقًا فلن يصل إلى حد الصحة الكاملة في جميع الأمور.

ثالثاً: السياسات:

هي مجموعة المبادئ والقواعد التي تحكم سير العمل، والمحددة، سلفا، بمعرفة الإدارة، والتي يسترشد بها العاملون في المستويات المختلفة عند اتخاذ القرارات والتصرفات المتعلقة بتحقيق الأهداف. وهناك فرق بين السياسة والهدف، فالهدف هو ما نريد تحقيقه، أما السياسة فهي المرشد لاختيار الطريق الذي يوصل للهدف. وتعتبر السياسات بمثابة مرشد للأفراد في تصرفاتهم وقراراتهم داخل المنظمة، فهي تعبر عن اتجاهات الإدارة في تحديد نوع السلوك المطلوب من جانب الأفراد أثناء أدائهم لأعمالهم.

ويرتبط التخطيط بالسياسة، ذلك أن التخطيط غالباً ما يكون نتيجة التغيير في السياسات أو نظم العمل أو الإجراءات، وذلك بقصد الوصول إلى الهدف المنشود بأحسن الوسائل وبأقل تكلفة.

رابعاً: الإجراءات:

هي بمثابة الخطوات المكتبية والمراحل التفصيلية التي توضح أسلوب إتمام الأعمال وكيفية تنفيذها، والمسؤولية عن هذا التنفيذ والفترة الزمنية اللازمة لإتمام هذه الأعمال. فهي إذن خط سير لجميع الأعمال التي تتم داخل المنظمة لإتمام هذه الأعمال، فمثلا إجراءات التعيين في الوظيفة تتطلب مجموعة من الخطوات والمراحل التي يجب على طالب الوظيفة أن يمر بها بدءًا من تعبئة نموذج الوظيفة وإجراءات الامتحانات والمقابلات إلى صدور قرار التعيين من الجهة المعنية.

خامساً: تدبير الوسائل والإمكانات:

إن الأهداف الموضوعة والسياسات والإجراءات المحددة لتنفيذ هذه الأهداف لا يمكن أن تعمل دون وجود مجموعة من الوسائل والإمكانات الضرورية لترجمة هذه الأهداف إلى شيء ملموس، فهي ضرورية لإكمال وتحقيق الأهداف.

ومن المعايير التي يجب مراعاتها عند تحديد وسائل الخطة وإمكاناتها:

1- الدقة في تحديد الاحتياجات.
2- الواقعية: يجب أن تراعي الخطة الإمكانات الفعلية والمتوافرة في حينها.
3- تحديد المصدر: يفضل أن يقوم المخطط بتحديد المصدر الذي سوف يُستعان به في توفير احتياجات الخطة سواء كانت احتياجات مادية أو بشرية.
4- الفترة الزمنية.
5- التكلفة المالية التقديرية.

إعداد الخطة:

إن إعداد الخطط ليس عملاً سهلاً يمكن القيام به في أي وقت وتحت أي ظروف، بل هو عمل ذهني شاق يتطلب بذل جهود كبيرة من الجهة المسؤولة عن وضع الخطط، والإلمام بجوانب عديدة عن حلول المشكلة التي يراد التوصل إليها، وتوفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لوضع الخطة، إن مراعاة تحري الدقة في تحديد جوانب الخطة مسألة حيوية يجب أخذها في الاعتبار عند العزم على إعداد أي خطة، واللجوء إلى الأساليب العلمية في إعداد الخطة والاستفادة قدر الإمكان مما هو متوافر لدى المخطط من المعلومات وبيانات ووسائل وإمكانات مادية وبشرية، وذلك للوصول إلى درجة عالية من الكفاءة والفاعلية في المراحل التي تمر بها الخطة، بدءًا من الإعداد والإقرار إلى التنفيذ والمتابعة.

مبادئ التخطيط والاعتبارات التي يجب مراعاتها عند وضع الخطة:

هناك عدة أسس للتخطيط الناجح ممكن أن نجملها في الآتي:

1- **الواقعية**: أي تكون الخطة غير مبالغ فيها أو فيها شيء من الخيال بل يجب أن تكون في حدود الإمكانات البشرية والمادية المتاحة.
2- **المرونة**: أي لا تكون الخطة جامدة لا يمكن تغييرها بل يجب أن تتسم بقابلية التغيير والتحريك والتبديل داخل أجزاء الخطة حسب الظروف والأحوال التي تصاحب التنفيذ.
3- **الشمولية:** أي أن تشمل الخطة جميع الأنشطة من ثقافية واجتماعية ورياضية كشفية ودينية، وغيرها، كما يجب أن تشمل جميع احتياجات ورغبات الكشافين.
4- **البساطة والوضوح**: أي أن تكون الخطة مبسطة وغير معقدة بالرموز والأرقام وكثرة التشعبات وأيضاً واضحة يستطيع كل من يقرأها أن يفهمها سواء كان من الكشافين أنفسهم أو من غيرهم.
5- **المشاركة في وضع الخطة**: أي يجب ألا يستأثر المخطط برأيه في وضع الخطة غير

مبال برغبات وتطلعات واقتراحات هيئـة المخطـط ومتناسـياً خـبرة وتجـارب زملائـه في مجـال تخصصاتهم التي قد يستفيد منها، بل يجب أن يستشيرهم في البرامج ويراعي رغبات المنتسبين للمؤسسة ويستغل خبرة زملائه المعلمين بما يحقق المنفعة والفائدة لكل المنتسبين للمؤسسـة. ومشاركة العـاملين في المنظمـة شيء ضروري وأسـاسي لضـمان درجـة عاليـة مـن النجـاح عنـد التنفيذ.

6- **التناسق والانسجام:** أي أن تكون جميع أجزاء الخطة وبرامجها متناسقة ومنسجمة مع بعضها وليس فيها تعارض أو تكرار كما أنه يخدم بعضها البعض الآخر وهكذا.

7- **الفعالية في الخطة:** ومعنى ذلك أن تكون الخطة الناتجة عن هذا التخطيط بعد تنفيذها أكـبر من التكاليف المنصرفة عليها سواء التكاليف المادية أو البشرية.

8- **مراعاة الجانب الإنساني:** يجب على المخطط وهو يضع الخطة أن يتذكر دائمًا أنه يتعامـل مـع عنصر بشري، ذلـك أن التنفيـذ يـتم بواسـطة أفـراد لهـم مجموعـة مـن العواطـف والمشـاعر، والاستعدادات ولهم دور بارز في إتمام العمل.

9- **دقة المعلومات والبيانات:** إن البيانات الصحيحة والمعلومات الدقيقة هي الأساس الـذي تبنـي عليه الخطة، وعلى أساسها يتم تحديـد الإمكانـات الماديـة والبشريـة اللازمـة للخطـة والوقـت المناسب لتنفيذها والصورة التي سيكون عليها الوضـع عنـد التنفيـذ مـن النـواحي الاقتصـادية الاجتماعية والسياسية كافة.

10- **الإعلان عن الخطة:** والهدف مـن إعـلان الخطـة هـو وضـع العـاملين أو المـواطنين في الصـورة الحقيقية للأسس التي قامت عليها الخطة والأهداف التي تتوخى تحقيقها. ومـن الضروري أن تساهم الخطة في تحقيق الأهـداف وأن تكـون أساسـية في كـل أوجـه العمليـات الإداريـة وأن تمارس من كل المستويات الإدارية في الهيكل التنظيمي.

11- اقتناع الإدارة العليا بأهمية التخطيط وإقناع القائمين على التنفيذ بأهميته.

12- مراعاة الإمكانيات المتاحة للمنظمة سواء الحاضرة أو التي يمكن توفيرها ومن ثم التخطـيط في ضوئها.

13- التخطيط الجيد لا بد أن يأخذ في اعتباره توقعات المستقبل وبالتالي يجب على الإدارة التعرف عن كثب بالعوامل الخارجية لضمان سلامة التخطيط وتقليل المخاطر.

14- توفر القدرات البشرية المؤهلة في المنظمة يساعد على سلامة التخطيط الجيد ومن ثم الالتزام بالتنفيذ من أجل تحقيق الأهداف.

15- استخدم أدوات بسيطة لأن أطر التحليل الواردة في الخطة ستمكن الجماعات من التفكير بشكل أكثر ابتكارا وتنظيما في القضايا التي تتسم بالتعقيد. مثل استخدام تحليل SWOT.

16- توضيح اللغة الاصطلاحية لأن بعض التعابير الاصطلاحية كالمساواة النوعية، والديمقراطية، والتمكين، وحقوق المرأة، والتعبئة تعبر عن أفكار مركبة قد يفهمها الناس بعدة طرق. ويساعد شرح تلك التعابير شرحا مفصلا على توضيح الاختلاف والتماثل في المعنى قبل البدء في عملية التخطيط، فإن تعريف المفاهيم الرئيسية يمكن الناس من فهم معنى المواطنة والسياسة، علاوة على إضفاء المعاني الخاص بهم على تلك المفاهيم.

17- جعل عملية التخطيط ديناميكية حيث يتكون التخطيط الجيد من أجزاء متساوية من المعلومات، والإثارة، والالتزام، والمشاركة، قم بإيجاد طرق لإشراك الجميع في مهام مختلفة.

مزايا التخطيط التعليمي:

والتخطيط الجيد ينطوي على كثير من المزايا يمكن إيجازها فيما يلي:

1- يساعد التخطيط على تحديد الأهداف المراد الوصول إليها بحيث يمكن توضيحها للعاملين، مما يسهل تنفيذها.

2- يساعد التخطيط على تحديد الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ الأهداف.

3- يساعد التخطيط في التنسيق بين جميع الأعمال على أسس من التعاون والانسجام بين

الأفراد بعضهم البعض وبين الإدارات المختلفة بما يحول دون حدوث التضارب أو التعارض عند القيام بتنفيذ هذه الأعمال.

4- يعتبر التخطيط وسيلة فعالة في تحقيق الرقابة الداخلية والخارجية على مدى تنفيذ الأهداف.

5- يحقق التخطيط الأمن النفسي للأفراد والجماعات، ففي ظل التخطيط يطمئن الجميع إلى أن الأمور التي تهمهم قد أخذت في الاعتبار.

6- يتناول التخطيط محاولة توقع أحداث مما يجعل الإدارة في موقف يسمح لها بتقدير ظروف المستقبل وعدم ترك الأمور لمحض الصدفة.

7- يساعد التخطيط على تحقيق الاستثمار الأفضل للموارد المادية والبشرية مما يؤدي إلى الاقتصاد في الوقت والتكاليف.

8- يساعد التخطيط في تنمية مهارات وقدرات المديرين عن طريق ما يقومون به من وضع للخطط والبرامج.

9- يضمن للإدارة حسن توزيع الموارد المتاحة على عنصر العمل والاستغلال الأمثل لها.

10- تحديد معايير للأداء سواء على مستوى الأفراد أو الأقسام، وهذا يساعد الإدارة في تقويم النتائج ومراجعة أساليب الأداء.

11- يسمح لكل فرد في التنظيم أن يعرف تماماً المطلوب منه في العمل.

12- يدفع الأفراد للعمل لأن كل فرد يدرك مسئوليته ويدرك نتائج عمله على أعمال الآخرين.

13- يساعد الإدارة في التعرف على مختلف النشاطات والأعمال في المنظمة.

أنواع الخطط التعليمية:

ينقسم التخطيط التعليمي من حيث الزمن إلى ثلاثة أنواع:

1- **تخطيط طويل الأجل**: وهو يتراوح من 6 إلى 10 سنوات إلى 20 سنة. وهو يخص

المستويات العليا ـ لرسم السياسيات والأهداف العامة ـ وتحديد الأهداف المطلوب تحقيقها.

2- **تخطيط متوسط الأجل**: وهو يتراوح من 3 إلى 6 سنوات.ويخص المستويات الوسطى ـ وهو يظهر في ترجمة الأهداف إلى برامج عمل وتحديد الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتحديد الهدف.

3- **تخطيط قصير الأجل**: وهو يتراوح من سنة واحدة فأقل إلى 3 سنوات.ويخص المستويات الإشرافية ويظهر في تحويل الخطط والبرامج العامة إلى برامج عمل تفصيلية.

4- **الخطط الشاملة والخطط النوعية للتعليم وتشمل:**

أ - **الخطة الشاملة:** تهدف إلى تنمية التعليم كله كوحدة واحدة تتناول جميع مراحل التعليم وأنواعه وتعديل المناهج الدراسية وإعداد القوى العاملة من المدرسين والإداريين.

ب- **الخطة النوعية:** تهدف تنمية التعليم في مرحلة معينة من التعليم كالتعليم الابتدائي أو الثانوي أو التعليم الجامعي أو خطة لمحو الأمية أو ... الخ.

5- الخطط القومية والخطط الإقليمية للتعليم: وتشمل:

أ - **التخطيط التعليمي على المستوى القومي:**

وهو يرتبط بالخطة الشاملة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلد كله مع ضرورة إحداث توازن في الخدمات التعليمية في جميع أجزاء الوطن ورسم السياسة العامة للدولة التي تسمح بتحقيق أهداف التنمية والمواطنة والتربية

ب- **التخطيط الإقليمي:** وهو يهدف إلى

- تنمية التعليم في إقليم أو منطقة معينة وفقا لظروف كل محافظة.
- إثارة الجماهير نحو مسئولياتهم نحو التعليم ودفعهم للاشتراك والمساهمة.
- إثارة روح التنافس بين المحافظات المختلفة.

- التخطيط على المستوى الإقليمي. تخطيط لا مركزي يتمشى مع مبادئ الديمقراطية.
- تضع كل محافظة خطتها للتعليم.وتوضح فيها الأهداف التعليمية للإقليم وأولوياتها وتكلفتها.

التخطيط التأشيري:

شاع استخدام هذا النوع من التخطيط في الدول الرأسمالية التي تعتمد في تسيير أمورها الاقتصادية على آليات السوق والتوجيه غير المباشر للقطاع الخاص، ويتوقف دور جهاز التخطيط هنا، في مثل هذا النوع من التخطيط، على إعداد خطة شاملة ومتناسقة وتقديمها إلى متخذ وصانعي القرار للاسترشاد بها عند إصدار القرارات حتى تكون القرارات متسقة مع الأهداف التي تتضمنها الخطة المتبعة، ويكون الهدف من إعداد الخطة في هذه الحالة هو وضع صورة متكاملة للتعليم أمام الأطراف الفاعلة وهي القطاع العام والقطاع الخاص لتبصيرهم بما قد يحدث في ظل اقتراحات معينة وطرح الخيارات الممكنة أمامهم دون إلزامهم بمسار معين.

وهذا النوع من التخطيط في البلدان النامية يكون ملزماً بالكامل، بمعنى أن ينطوي على سلطة إلزامية بتنفيذ أهداف الخطة، فاصطحاب الخطة بقوة إلزامية غير ممكن في أي دولة في هذا النوع من التخطيط، فالاقتصاديات في الدول النامية هي اقتصاديات مختلطة، حيث يتعايش فيها قطاع حكومي جنباً إلى جنب مع قطاع عام وقطاع خاص محلي وقطاع خاص أجنبي وقطاع تعاوني، كما يتعايش فيها قطاع نظامي جنباً إلى جنب مع قطاع غير نظامي واسع النطاق وتتجاور فيه أنماط إنتاج حديثة مع أنماط إنتاج تقليدية وشبه تقليدية تتباين معها أنماط التنظيم والإدارة والسلوك. وفي العادة أن سلطة الإلزام بتحقيق الأهداف المرجوة تكون مقصورة في التطبيق على القطاع الحكومي والقطاع العام، أما القطاع الخاص والتعاوني فلا تملك أجهزة التخطيط ولا السلطة الحكومية إزاءه سوى إعمال وسائل الترغيب والإغراء مثل بعض

التيسيرات كالضرائب والحماية الجمركية وغيرها بالإضافة إلى بعض الإجراءات الإدارية.

ويمكن تعريف التخطيط التأشيري على أنه النسق الذي في ظله تصدر الحكومة خطة أو خطط اقتصادية واجتماعية تبين دور كل من القطاع العام والقطاع الخاص في تحقيق الأهداف التي يصبو إليها المجتمع مع الاعتماد في التنفيذ بصورة أكبر على القطاع الخاص مع إبراز الأنشطة التي تدفع التنمية المستدامة بمعدلات أسرع علماً بأن أدوات السياسة الاقتصادية التي سوف تستخدم ونوع الحوافز التي سوف تقدم للأنشطة المرغوب في تشجيعها ليس لها أولوية اجتماعية أو اقتصادية.

وفيما يلي خطوات بناء الخطة في ضوء التخطيط التأشيري:

1- إعداد الخطة التأشيرية:

تكون الحكومة ممثلة في "جهاز التخطيط" هي المسئولة عن إعداد الخطة بمشاركة جميع أطراف المجتمع من القطاعين الحكومي والخاص والقطاع المدني بكافة مؤسساته، وتختلف أساليب إعداد هذه الخطة من دولة إلى أخرى ومن فترة زمنية إلى أخرى وذلك حسب الإمكانات والظروف المحيطة، إلا أن جميع هذه الأساليب تشترك في جانب رئيس وهو ضرورة التنبؤ بما ستكون عليه الأحوال التعليمية في المستقبل.

وبتطبيق هذه المنهجية من التخطيط على المجال التعليمي فإن الخطة التأشيرية يمكن أن تسير وفق عدد من الخطوات:

أ- تحديد الأهداف:

حيث يقوم جهاز التخطيط بتحديد أهداف التعليم في ضوء رغبات وأولويات الفئات المختلفة في المجتمع وفي ضوء مؤشرات مثل: معدل نمو الناتج المحلي والإجمالي المراد تحقيقه سنوياً، حيث يتأثر هذا المعدل بعدة متغيرات منها: معدل النمو السكاني والتجارب السابقة للدولة ومعدلات النمو التي حققتها الدول المماثلة لها في الظروف وكذلك طموحات المجتمع.

ب- مدى تحقيق الأهداف الحالية:

تتوزع حاجات المجتمع بين الحاضر (الاستهلاك العام والخاص) والمستقبل (الاستثمار من أجل دخل أكبر). ويتوقف حجم الاستهلاك الخاص على عناصر عدة من بينها حجم السكان وهيكل أعمارهم وعادات وسلوكيات الأفراد ومستوى الدخل القومي ونمط توزيعه، أما الاستهلاك العام فيتوقف على فلسفة المجتمع ومدى الحاجات العامة التي تعمل الحكومة على توفيرها للشعب، ويتجسد ذلك في نسبة الإنفاق العام إلى الناتج المحلي في المجتمع، ويعني الاهتمام بتشخيص الواقع التعليمي، وتحديد المتحقق من الأهداف، وتحديد المتغيرات المؤثرة على تحقيق أو عدم تحقيق هذه الأهداف.

ج- تحديد الأهداف المستقبلية:

إن تحقيق أهداف التنمية التعليمية يتطلب دراسة علاقات تقدير احتياجات الأنشطة (تحديد المدخلات والمخرجات وتحديثها) المختلفة من العمالة بصفة عامة والتخصصات المختلفة والمهن المتنوعة.

د- تحديد الاستثمارات اللازمة لتنفيذ الخطة:

ويلاحظ هنا أن الاستثمار في الجوانب الاجتماعية الأساسية (التعليم والصحة والإسكان) يقدر على أساس مدى تحقيق أهداف المجتمع.

هـ - الدراسات القطاعية التفصيلية:

بعد تحديد المتغيرات المؤثرة على القطاعات في الخطوات السابقة يلزم إعداد دراسات تفصيلية لكل قطاع لبيان أنواع المدخلات اللازمة لها ونوع المشروعات اللازم إضافتها، وماهية الأنشطة اللازم تنفيذها بمشروعات كبيرة وتلك التي تصلح لها المشروعات الصغيرة والمتوسطة بدرجة أكبر.

و- التوازن العام للخطة:

بعد التوصل إلى الصورة التفصيلية للقطاعات المختلفة يجب التأكد من تحقق

التوازن العام للخطة، وذلك من حيث كفاية الموارد والإمكانات للوفاء بتحقيق الأهداف الموضوعة وكذلك اتساق القطاعات المختلفة مع بعضها البعض.

2- المدى الزمني للخطة:

ويكون للخطة التأشيرية تصور طويل الأجل ورؤية لما نأمل أن يكون عليه المجتمع بعد مدة زمنية (20 سنة) يتم في إطارها وضع خطط متوسطة الأجل (5 سنوات على سبيل المثال). وهذه الرؤية هي التي تضمن استدامة عملية التخطيط والسعي التراكمي للمجتمع نحو التقدم، وتكون كل خطة متوسطة عبارة عن حلقة من الحلقات المتصلة التي يؤمل معها جعل الرؤية حقيقة واقعة. وأهم المتغيرات التي تعني بها الرؤية في هذا النوع من التخطيط هي: حجم السكان وتركيبهم العمري، والموارد الحاكمة، وعناصر الميزة التنافسية، واكتساب القدرات التكنولوجية الذاتية من خلال البحث والتطوير.

العوامل الخارجية المؤثرة في تخطيط التعليم:

من أهم العوامل الخارجية التي تؤثر في عملية التخطيط ما يلي:

1- السياسات الحكومية:

من العوامل التي يجب مراعاتها عند التخطيط للمستقبل هي السياسات الحكومية ومن أهم السياسات الحكومية المؤثرة يمكن أن نتناول الجوانب التالية:

أ- السياسة المالية:

كلما كان الاتجاه الحكومي هو التوسع في سياسة الإنفاق والاستثمار كلما شجع ذلك المخططون في القطاع الخاص على بناء خططهم التوسعية، فالتوسع في الإنفاق الحكومي يعني مزيداً من الدخول للأفراد وبالتالي زيادة الاستهلاك ودفع حركة الإنتاج وزيادة العمالة البشرية. ويمكن أن تؤثر سياسة الانكماش في الإنفاق الحكومي على خطط النمو المستقبلية للمؤسسات التعليمية.

ب - السياسات النقدية:

وهي تلعب دوراً في توسع ونمو متطلبات الأعمال وذلك من خلال الرقابة الحكومية على سعر الفائدة على القروض، أو سياسة منح القروض، وكلما كان سعر الفائدة منخفضاً، وكلما كانت وسائل الاقتراض سهلة وميسرة كلما أدى ذلك إلى التوسع والنمو في قطاع التعليم.

ج- السياسات الضريبية:

إن الإجراءات الحكومية في الإعفاء الضريبي على الآلات أو مواد الإنتاج.. وغيرها من شـأنه أن يحفـز رجـال الأعـمال عـلى التوسـع والنمـو لأن السياسـات الضريبيـة المتشـددة تـؤدي إلى الحـذر والتقليص من التوسع والنمو.

2- الظروف الاقتصادية العامة:

إن الازدهار الاقتصـادي التجـاري يقـود إلى التوسـع والنمـو والانكـماش الاقتصـادي يقـود إلى انكماش الأرباح وربما الخسارة أو حتى الإفلاس. ومن أجل ذلك فـإن عـلى المخططـين في التعلـيم أن يدرسوا هذه الاحتمالات الاقتصادية في المستقبل عند وضع الخطط واختيار أفضل البدائل.

3- سلوك المستفيدين من التعليم:

المعلومات المتعلقة بالمستهلكين نحصل عليها مـن خـلال مـا يسـمى "بحـوث السـوق" والتـي تحدد دوافع الاستفادة عند المستهلكين وردود فعلهم تجاه الخدمة التعليميـة ورغبـاتهم وقـدراتهم الشرائية المستقبلية.

4- التوقعات التكنولوجية:

مثـل هـذه التنبـؤات تعـد ضرورة للمــنظمات التعليميــة فعــلى الإدارة بحــث التوقعــات التكنولوجية المستقبلية والتفكير فيها من خلال الاتصال بالمستفيدين لكي يجعل المؤسسة قادرة على التكيف مع التطورات التكنولوجية الجديدة.

5- الظروف الاجتماعية والسياسية:

قد يحقق التنبؤ بالظروف السياسية والاجتماعية في المستقبل بعض المزايا وخاصة للمنظمات التعليمية ذات الفروع أو التي تعتزم إنشاء فروع لها.

مراحل التخطيط التعليمي:

إن إعداد أية خطة تعليمية تتطلب منا أن نسأل أنفسنا أربعة أسئلة أساسية في التخطيط:

- الأول - أين نحن؟ (ما هو وضعنا الحالي؟) وهذا يتعلق بتحليل دقيق للموقف (فترة الإعداد).
- الثاني - أين نريد أن نصل؟ (الهدف الذي نريد الوصول إليه). وهذا يتعلق بتعريف الأهداف والأغراض (مرحلة التنظيم).
- الثالث - كيف نتوصل لذلك؟ (الطريقة). وهذا يتعلق بالتسلسل الخطي وتوزيع المسئوليات وتوفير الموارد (مرحلة التنفيذ).
- الرابع - كيف نتأكد أننا قد بلغنا الهدف؟. وهذا يتعلق بالتقييم (مرحلة التقييم).

ويتم تخطيط التعليم عبر المراحل التالية:

أولاً - مرحلة الإعداد:

هناك أسس ومقومات يجب القيام بها عند إعداد خطة تعليمية نجملها في النقاط التالية:

1- دراسة الموقف الحالي من حيث توافر الإمكانيات المادية والبشرية والخبرات اللازمة وما الشيء الذي لم يكتمل بعد وما مدى إمكانية توفره في المستقبل.
2- تحديد الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها.
3- تحديد الفترة الزمنية لتنفيذ الخطة للوصول إلى الأهداف المرجوة.
4- تحديد البرامج التي سندرجها في الخطة لتحقيق الأهداف المرسومة.
5- تحديد القيادات المطلوبة لتنفيذ الخطة المقترحة.

6- تحديد الخامات اللازمة لتنفيذ الخطة.

7- تحديد خطوات التنفيذ والبرنامج الزمني لكل خطوة أو مرحلة.

8- توفير المعدات والأدوات المطلوبة لتنفيذ الأعمال.

9- وضع بدائل للأنشطة المقترحة للتحول إليها في حالة إعاقة النشاط المقترح ويجب أن لا يؤثر ذلك البديل على خطتنا وأهدافنا.

10- كتابة الخطة ويجب أن يوضح فيها البرنامج والزمن ومسئولية التنفيذ والمتابعة والمبالغ المالية اللازمة لتنفيذها.

11- مناقشة الخطة بين قائد فريق التخطيط في المدرسة وتعديل ما يحتاج إلى تعديل.

12- يجب عرض الخطة على المسؤولين سواء داخل المدرسة أو في إدارة التعليم لإقرارها، ويعد إقرار الخطة بمثابة الضوء الأخضر لبدء تنفيذها.

13- إعلان الخطة ليكون الجميع على علم ودراية بها خصوصاً الأشخاص المنفذين.

ثانياً - مرحلة التنظيم:

تتمثل هذه المرحلة في النقاط التالية:

1- توزيع الأعمال المراد تنفيذها على المكلفين بها مع تحديد سلطاتهم ومسؤولياتهم في تنفيذهم للأعمال المكلفين بها ووضع لجان تحضيرية وتنفيذية إن دعت الضرورة.

2- توزيع الإمكانيات والموارد المالية حسب الاحتياج وبالقدر الكافي وتحديد المسؤول عنها.

3- تحديد العلاقات بين الأجزاء المنفذة للخطة لتحقيق التنسيق اللازم لبلوغ الهدف.

4- تحديد فترات زمنية في البرنامج للتنفيذ.

ثالثاً - مرحلة التنفيذ (التوجيه) :

وتكون هذه المرحلة أثناء تنفيذ البرامج والأعمال المخططة وهي تعد بمثابة المصحح والمرشد للمنفذ أثناء تنفيذه ويتم التوجيه لما يأتي:

1- استغلال أحسن الظروف الجوية لتنفيذ البرنامج المعد في زمنه المحدد.

2- العمل على حسن الاستفادة من الإمكانيات المتاحة واستغلالها على أحسن وجه.

3- الاستعداد الدائم لمواجهة المواقف غير المتوقعة.

4- العمل على عدم تداخل الأعمال والمسؤوليات.

5- العمل على تصحيح الأخطاء فور وقوعها لتلافي إهدار الجهود والطاقات والموارد المتاحة.

6- حسن الاستفادة من الإعلام والاتصالات.

7- تحسين العلاقة مع المرتبطين بالخطة.

8- ضرورة توفر الموضوعية والبساطة والمرونة والواقعية خلال هذه المرحلة

9- توفير النظم والرقابة المالية والإدارية والمتابعة المستمرة لسير الخطة.

رابعاً - مرحلة التقويم:

التخطيط للبرنامج لا يعني نهاية العمل بل يسمر التخطيط إلى ما بعد التنفيذ لتقويم التنفيذ ومعالجة الأخطاء التي تقع في التخطيط لتفاديها في الخطط المستقبلية، ويمكن أن يتم التقويم من خلال عدة وسائل نذكر منها:

1- الاستفتاء – حيث يوزع القائد على الأفراد المنفذين للبرنامج إستبانة متكاملة يتم من خلالها معرفة مستوى البرنامج وتنفيذه.

2- استطلاع الرأي العام - من خلال جلسة عامة مفتوحة أو تصريحات غير الرسمية بين القائد ومنفذي البرنامج يتم من خلال ذلك معرفة السلبيات والإيجابيات.

3- دراسة التقارير المقدمة - من منفذي البرنامج ومعرفة أهم سلبيات وإيجابيات البرنامج وأخذ أهم المقترحات المقدمة فيها.

4- دراسة مستوى الإنجاز للأفراد - فإن كان المستوى جيداً فهذا يعني أن المنفذين على قدر من الجودة والإتقان، وإن كان العكس فإنهم يكونون عكس ما سبق، ومن ثم وضع برنامج يحسن من مستواهم.

5- تحديد مدى الوصول للهدف.

6- دراسة الملاحظات - التي تلاحظ خلال التنفيذ ومعرفة أسبابها والعمل على علاجها قدر المستطاع أولاً بأول لتدارك الأمر قبل فوات الأوان.

7- الاعتراف بالفضل لأهله.

مثال على تخطيط التعليم:

مثال(1):

(وضع خطة لزيادة عدد طلاب الدراسات العليا التربوية بكلية التربية جامعة سوهاج بنسبة 10%)

1 أين نريد الذهاب؟ أو ما الهدف الذي نسعى إليه؟

نضع بأنفسنا الهدف كما يلي:

(زيادة نسبة 10% في عدد طلاب الدراسات العليا التربوية

بكلية التربية جامعة سوهاج في خلال الإثنى عشر شهراً التالية)

وذلك عن طريق تكوين فرق للإعلان عن الدراسات العليا التربوية في المدارس ودواوين الحكومة. وتطوير أساليب في التدريس، وعلينا حينئذ أن نتبين موقعنا الحالي، والهدف في زيادة الـ 10% تحقيق أفضل موازنة للجامعة وأفضل استثمار لكلية التربية في خدمة المجتمع المحلي، وعلينا أن نتأكد من أن الهدف واقعياً في الظروف الحالية وبالموارد المتاحة.

2 كيف نتوصل إلى ذلك؟

يمكن أن نقسم الهدف إلى أقسام كما يلي: (مثال على ذلك):

- الإعلان عن تيسيرات في سداد الرسوم الدراسية مثلا.
- إقامة دورات تدريبية من نوع ما لخريجي الدراسات العليا التربوية من جامعة سوهاج.

أما فيما يتعلق بكل هدف أو غرض علينا أن نجيب عن الأسئلة الآتية:

(ماذا؟ متى؟ من؟ أين؟ كيف؟) - ويمكن أن نستعمل جدول لذلك الغرض (لوحة الخطة التحليلية) وعلينا بعد ذلك أن نلخص الخطة بأكملها على جدول سنوي. وسوف يساعد هذا الجدول على توزيع جيد لعبء العمل طوال المدة وتفادي السهو.

3 كيف يمكننا أن نتبين أننا قد وصلنا إلى الهدف (التقييم):

يجب أن تتضمن الخطة مؤشر النجاح كطريقة للتقييم، ويجب أن توجد خطوات محددة عند العمل على تحقيق كل غاية، وأن تكون موضوع محاسبة لذلك، ويجب أن يكون واضحاً من سوف يقدم حساباً عن ماذا ومتى؟.

إن استعمال الجداول بعناية ومراجعة التوقيت كما وضحنا آنفاً يكون طريقة وقائية مجدية بشرط أن تكون الأهداف قد وضعت بطريقة قابلة للقياس. وقياس الأهداف الكمية سهل بينما يصعب قياس الأهداف النوعية. لذلك يجب أن تتصل هذه بمؤشرات كمية النجاح.

مثال (1): كيف تضع خطة تدريب للمعلمين؟

1 يتم تحليل الموقف الحالي وهذا يشمل:

- إجمالي عدد المعلمين: - معلم- معلم أول – معلم أول(أ)- خبير – كبير معلمين.
- عدد المدارس (عدد الفرق).
- نظام التدريب بالمنطقة (بالمدارس - بالمركز)
- مواد ووثائق التدريب المتوفرة.
- عدد قادة التدريب بالإدارات.
- إمكانات التدريب المتوفرة وتوزيعها على الإدارات.
- التوزيع الجغرافي للمدارس على الإدارات.
- التجهيزات المتوفرة.
- الميزانية الحالية.

- المخصص السنوي.
- كيف يتم الإنفاق.

2 ما المتوقع في المستقبل من تطوير المناهج والتجديدات التربوية العالمية المتوقعة خلال من 3-5 سنوات؟

3 الأهداف التي يمكن تحقيقها خلال عام.

4 التسهيلات الموجودة في الوقت الحالي:

إن ما سنفعله سوف يكون محدداً ليس فقط بسبب عدد المدربين ولكن بما يتناسب مع تكاليف الدراسات والأدوات والتسهيلات المتاحة التي يمكن الاستفادة منها. لذا يجب علينا أن نحدد:

أ - التسهيلات الحالية للتدريب (نوعيتها – توزيعها – سهولة استخدامها).

ب- الأدوات الحالية (كميتها – ونوعيتها).

ج- المطبوعات والنشرات التي يمكن الاستفادة منها.

د - المال المتوفر حالياً (من أين نحصل عليه؟ كيف يتم إنفاقه؟).

هـ - نوع التدريب المطلوب ومستوياته. ويمكن استخدام استمارة استبيان أو مقياس مناسب.

وعندما نحلل الوضع الراهن سنصل إلى تحديد الاحتياجات.علماً بأن بعض احتياجات التدريب يمكن تحقيقها عن طريق الاستفادة من مصادر أخرى مثل:

أ - استخدام المباني والمدارس والمخيمات.

ب- تأجير أو استعارة الأدوات وخاصة وسائل الإيضاح.

ج- الخبراء من ذوي المعارف والمهارات.

بعد أن حددنا الاحتياجات علينا أن نرتبها إلى أولويات حسب أهميتها بالنسبة لحاجتنا إليها في الوقت اللازم لها. من هنا وجب علينا أن نعمل تخطيطاً خاصاً لكل سنة، فالخطة السنوية التي نعدها للتدريب تعتبر دليلاً نسترشد به.

صعوبات التخطيط التعليمي:

1- عدم التأكد من دقة المعلومات والبيانات يقود إلى بناء خطة غير سليمة تكون عرضة للاهتزاز عند أي تغير في الظروف وهذا يعني ضياع الجهود والتكاليف.

2- يرى البعض أن وضع الخطط مكلف وأن من الأفضل أن نصرف الأموال والجهود المعدة للتخطيط على التحسين والتطوير المباشر.

3- التخطيط يعني العمل في ظروف مستقبلية غير مؤكدة وهذا يعني نشوء حالات من التغير وعدم الاستقرار في المستقبل.

4- التخطيط يتأثر بقدرة العاملين على المبادرة والابتكار ويحصرهم في نطاق ما هو مطلوب فقط.

5- التخطيط يتأثر بإجراءات حل المشكلات أو المواقف الطارئة.

6- ليس من السهل القيام بعملية تخطيط تربوي مدروسة بعناية ودقّة، نظرا لما تواجهه هذه العملية دون شك من تحديات عديدة، شأنها في ذلك شأن معظم الدراسات الحديثة، ولاسيّما ما يتم إجراؤه منها في ميدان صعب عصِيٍّ على التقدير العلمي الدقيق كميدان الظواهر الإنسانية، والتي من بينها الظواهر التربوية التي تُعدّ من أعرق الظواهر الإنسانية تأَبّياً على وسائل البحث العلمي وأساليبه، حيث تمس أعمق ما لدى الإنسان، نعني ثقافته وتكوينه الفكري. ومن هنا كان لا بد لمن يقبل على التخطيط التربوي أن يكون على معرفة وإطلاع واسعَيْن بعمليات التخطيط وأسسه ومبرراته ومتطلباته.

7- كما ينبغي للمخطط التعليمي الوقوف على ما قد يواجه تلك العمليات من تحديات ليراها على أرض الواقع في حقيقتها الموضوعية، وليسير في طريق مواجهتها على بينة من أمرها. ولن يجدي المهتمين بالتخطيط نفعا تجاهلُ تلك التحديات أو الإقلالُ من شأنها، كما لا يجديهم نفعًا تراجُعهم أمامها أو القعود عن بذل كل ما في وُسعهم من جهود علمية دائبة في سبيل تذليلها والتغلب عليها.

إن تداخل مشكلات التربية يملي علينا أن نقدم لها حلولاً متضامنة مترابطة، كما يفرض بالتالي وضْع خطة شاملة تطوِّق الأمور من جميع جهاتها. ولكن إذا كان من الصحيح أن مشكلات التربية يجب حلها بشكل متكامل بأخذها جميعها بعين الاعتبار وينظر إليها في سياق واحد مؤتلف، فمن الصحيح أيضًا أن من العسير أن نحقق هذا المطلب تحقيقاً كاملاً، فنسير في جميع مجالات التربية سير رجل واحد، ونحقق التوازي التام بين الحلول المختلفة المقدمة لجميع ميادين التعليم. ذلك أننا ما نلبث حتى نصطدم بالقصور في الإمكانيات المادية، وما نلبث بالتالي حتى نجد أن من المستحيل أن نحقق في مراحل التعليم وفروعه ووسائله المختلفة تطوراً منسجماً متوازياً تسير أجزاؤه جنباً إلى جنب. ولا بد لنا – أمام الإمكانيات المادية خاصة- أن نقدم شيئاً على شيء، وأن نولي بعض جوانب التعليم حظاً أكبر من اهتمامنا، وأن نحقق فيها توسعاً أكبر. فنحن لا نستطيع في آن واحد أن نعمم التعليم الإلزامي، وأن نتوسع في التعليم الفني، وأن نُعنى بالتعليم الجامعي ونهتم بتعليم الكبار، وأن نوفي هذه الجوانب جميعها حقها كاملاً غير منقوص. كما لا نستطيع ضمن إطار تعميم التعليم الإلزامي مثلاً أن نوفر في آن واحد حاجات هذا التعليم من المعلمين والأبنية والتجهيزات والكتب وطرائق التعليم وتطوير المناهج. ولا بد في هذا أيضًا من تقديم وتأخير.

8- ومسألة التقديم والتأخير هذه - وهي التي يطلق عليها عادة اسم مسألة" الأولويات" - تضع التخطيط التربوي أمام صعوبات لا بد من التغلب عليها. ولا نغلو إذا قلنا إن الوصول إلى الأولويات السليمة هو الهدف الأول لكل خطة علمية ناجحة. غير أن تحقيق هذا الهدف يطرح تساؤلات عديدة، من بينها مثلا: ماذا نقدم أو نوفر في ظروف معينة؟ وما الأسس التي نستند إليها في تخير هذه الأولويات؟ وما انعكاسات ذلك على التنمية بنوعيها الاقتصادية والتربوية؟ هل نلجأ إلى نظام للأولويات يأخذ بعين الاعتبار الضرورات الثقافية والإنسانية للتوسع التربوي بحيث يعتمد على أساس من معايير ثقافية إنسانية محضة؟ أم نأخذ بعين الاعتبار الضرورات الاقتصادية لهذا التوسع بحيث نبنيه بالتالي على معايير اقتصادية؟ وهل نعطي الأولوية لتجويد

التعليم الفني على حساب تعميم التعليم الإلزامي - حيث يبدو الأول أكثر نتاجاً؟ أم نؤثر عليه تعميم التعليم الإلزامي لأنه مطلب إنساني وحق من حقوق الإنسان، وأداة حيوية - وإن كانت بعيدة المدى - لكل تغير جذري عميق يحدث في حياة المجتمع؟ هل نقدم رفع سن التعليم الإلزام إلى عمر الخامسة عشرة مثلاً على حساب التوسع في التعليم الجامعي؟ وهل نمنح قاعدة الهرم دوراً أكبر من قمته أم نفعل العكس؟ وما الأسس والمعايير التي نعتمد عليها في هذا كله. إضافة إلى ذلك كله فإن هناك تحديات نابعة من طبيعة التربية ذاتها تتمثل في بطء استجابة التربية للتغيّرات السريعة التي تشهدها المجتمعات، مما يُحَوِّل خطط التربية إلى خطط للترقيع والإنعاش دون جدوى لزيادتها نظراً للسرعة الهائلة التي يسير بها التقدم العلمي والتكنولوجي.

9- كذلك فإن تعقُّد مشكلات التربية وتعدد أبعاد تلك المشكلات وعوامل تغذيتها يشكل تحديا آخر للقائمين على التخطيط التربوي، فمن تلك العوامل ما يمت بسبب إلى الماضي أو الحاضر، ومنها ما ينزع في نشأته إلى الشرق أو الغرب، ومنها ما يرِد من مختلف منابع الفكر البشري، إضافة إلى اتساع مجال التربية واحتوائه على خليط غير متجانس من العاملين المختلفين في أفكارهم ومستوياتهم الثقافية والاجتماعية. كما أصبح على العاملين في التخطيط التربوي مواجهة التحديات التي يفرضها الشكل الجديد لمنظمات التعليم والمتمثل في منظمة التعليم الإلكترونية، وفي وضع متطلبات هذا الشكل موضع التنفيذ في المؤسسات التعليمية، وتفعيل دور التعليم في التحول نحو تلك المنظمات. د. سعد بن سعود آل فهيد مدير عام التخطيط.

10- عدم توفر البيانات الضرورية وخاصة بيانات السكان.

11- الافتقار إلى الوعي التخطيطي وأهميته في نجاح الخطط.

12- عدم كفاءة أجهزة التخطيط التربوي.

13- قلة المخصصات المالية لتنفيذ الخطة.

14- إن التعليم بالرغم من كونه خدمة تقدمها الدولـة لأبنائهـا إلا انـه أصـبح اليـوم يمثـل مفهومـا تطبيقيا مفاده إن التعليم في حقيقته البعيدة عمليه استثماريه وتستثمر فيه الدولة رأس المال الذي تنفقه عليه للحصول على عائد مباشر وغير مباشر للفرد والمجتمع.

الفصل الثاني

التخطيط الإستراتيجي للتعليم

الأهداف - الأسس - الخطوات

الفصل الثاني

التخطيط الإستراتيجي للتعليم

الأهداف - الأســـس - الخطوات

تعتبر المؤسسات التعليمية هـي أداة المجتمع في تحقيـق التنميـة بصـفة عامـة والاقتصـادية بخاصة، وكذلك إيجاد وتحقيق التجانس بين أفراده مـما يتطلـب ضرورة العمـل عـلى تطـوير هـذه المؤسسات.

ولذلك تبذل الدول الجهـود لإصـلاح نظمهـا التعليميـة، باعتبـار التعلـيم أداة التنميـة والتـي يتطلب تحقيقها استثمار كافة الإمكانات والمعلومات المتوافرة مـن أجـل تركيـز الضـوء عـلى قضـايا الإصلاح التي تستهدف تجديد وتطوير نظـام التعلـيم، فمـن المعلـوم أن مشـكلات التعلـيم تتفـاقم بازديـاد حاجـات الأفـراد في سـائر المجتمعـات في عصر يتسـم بتفجـر المعرفـة وبسرعـة الاتصـال والاكتشافات العلمية والتكنولوجيـة والتـي تشـكل ضـغوطاً متناميـة عـلى دور التعلـيم في التنميـة البشرية (محمد السيد حسونة، 2003م، ص3).

وقد أخذت الدول المتقدمة بأساليب تخطيطية متعددة للوصول بعمليات التجديد والإصـلاح في النظم التعليمية، وكافة القطاعات الخدمية إلى المستويات المطلوبة، وذلك مـن خـلال مـا يعـرف بالتخطيط الإستراتيجي Strategic Planning كأحد أحدث الأساليب التخطيطية، وفيه يشارك كافة أعضاء المنظومة التعليمية في وضع وصناعة القرارات الإستراتيجية حتـى يكـون هنـاك دافـع لتنفيـذ تلك القرارات الإستراتيجية (هنداوى محمد حافظ، 1996م، ص239).

ويستند التخطيط الإستراتيجي إلى نظرة مستقبلية للأمور إذ يعتمد على النتائج المتوقعة من القرارات التي تتخذها الإدارة في وقت محدد وهو أيضًا يتعامل مع البدائل المتاحة للإدارة في المستقبل، والتخطيط الإستراتيجي هو بناء أو هيكل من الخطط يضم خططاً طويلة المدى وأخرى قصيرة المدى في المجالات والمستويات التعليمية المختلفة، ويتطلب التخطيط الإستراتيجي تقويم الموقف التعليمي الراهن ومراجعته، كما يتطلب وجود قاعدة للبيانات والمعلومات تتنوع لتشمل الكثير من الحقائق عن الأداء التعليمي السابق والموقف الراهن والتطورات المتوقعة (أحمد إسماعيل حجى، 2002م، ص107).

ولما كان التقدم السريع في جميع مجالات الحياة يفرض على مؤسسات التعليم قبل الجامعي، مهمات خاصة، ويملى عليها أن تحقق تغيرات جذرية تستجيب لمتطلبات التقدم، وفى الوقت نفسه يضع أمامها صعوبات ويجعل مهمتها عسيرة، فإن الأمر يتطلب من المسئولين عن هذه المؤسسات استخدام التخطيط الإستراتيجي وبخاصة إذا علمنا أن نمط التخطيط التقليدي والمتبع حالياً في المؤسسات التعليمية يعانى العديد من المشكلات والأزمات التعليمية (حسن مختار حسين، 2002م، ص160).

ومن خلال ما تقدم تبرز أهمية تبنى أسلوب التخطيط الإستراتيجي كأسلوب للتطوير والتجديد بمؤسسات التعليم قبل الجامعي وبخاصة بعد ازدياد النقد الموجه للأسلوب التقليدي في التخطيط والمتبع حالياً بالمؤسسات التعليمية، مما أدى إلى عدم المواءمة بين مخرجات هذه المؤسسات واحتياجات المجتمع وخطط التنمية. وقبل أن نبدأ بتعريف التخطيط الإستراتيجي يجدر بنا أن نتذكر معنى التخطيط والإستراتيجية.

مفهوم التخطيط:

تعددت التعريفات حول كلمة التخطيط وقد عرف بأنه:

عمل افتراضات عما ستكون عليه الأحوال في المستقبل ثم وضع خطة تبين الأهداف المطلوب الوصول إليها والعناصر الواجب استخدامها لتحقيق الأهداف

وكيفية استخدام هذه العناصر وخط السير والمراحل المختلفة الواجب المرور بها والوقت اللازم لتنفيذ الأعمال.

وقد عرف أيضًا:

بأنه عملية تطوير أهداف المؤسسة وأهداف وحداتها الفرعية وكذلك تطوير وتنمية بدائل العمل للوصول إلى تلك الأهداف ويتم عمل ذلك في إطار منظم لتقييم المخاطر الخارجية والفرص المتاحة والمراجعة الداخلية لعناصر القوة والضعف.

كما عرفه المفكر الأمريكي نوناس شيلينج في كتابه نظام التخطيط ووضع البرامج قال "التخطيط عملية تحديد الأهداف المنشودة وتحديد الطرق للوصول إلى هذه الأهداف".

وتعرفه دائرة المعارف البريطانية بأنه تحديد للأهداف المرجوة على ضوء الإمكانات المتاحة الحالية والمستقبلية وأساليب وخيارات تحقيق هذه الأهداف.

الإستراتيجية:

نقلت كلمة الإستراتيجية من الحضارة اليونانية عن كلمتها الأصلية إستراتيجيوس **strategos** والتي تعنى علم الجنرال. وارتبط مفهومها بشكل صارم بالخطط المستخدمة لإدارة قوى الحرب ووضع الخطط العامة في المعارك.

وقد اختلف في مفهوم كلمة الإستراتيجية عبر التاريخ وفقا لتطور التقنية العسكرية في كل العصور، كما أنها تختلف باختلاف المدارس الفكرية والسياسية ولهذا يصعب تحديد تعريف شامل ومانع لهذه الكلمة، لكن سنأخذ بعض التعريفات التي وردت حول هذه الكلمة.

عرفت هذه الكلمة بأنها:

1- فن التخطيط لخدمة ما وتوجيهها وهى الأسلوب الذي يسعى إليه القائد لجر عدوه إلى المعارك.

2- وقد عرف دليل ضباط أركان القوات المسلحة الأمريكية لعام 1959م الإستراتيجية

بأنها فن وعلم استخدام القوات المسلحة للدولة لغرض تحقيق أهـداف السياسـة العامـة عـن طريق استخدام القوة أو التهديد باستخدامها.

3- وعرفت المدرسة المصرية الإستراتيجية بأنها أعلى مجال في فن الحرب وتدرس طبيعة وتخطـيط وإعداد، وإدارة الصراع المسلح وهى أسلوب علمي نظري وعملي يبحث وسائل إعداد القـوات المسلحة للدولة واستخدامها في الحرب معتمدا على أسس السياسة العسكرية كما أنهـا تشـمل نشاط القيادة العسكرية العليا بهدف تحقيق المهم الإستراتيجية للصراع المسلح لهزيمة العدو.

وحديثا أحدثت هذه الكلمة معنى مختلفا وصارت مفضلة الاستخدام لدى منظمات الأعـمال خاصة الحديثة منها.

ويعتبر مفهوم الإستراتيجية من المفاهيم المتداولة في العلوم الاجتماعية والسياسية والعسكرية والاقتصادية التي تسـتخدم للدلالـة عـلى أكـثر مـن معنـى واحـد فكلمتـا إسـتراتيجية وإسـتراتيجي تسـتخدمان اسـتخداما واسـعا مـن قبـل البـاحثين والمتخصصـين في شـتى العلـوم. حتـى أن بعـض الجامعات الأوروبية والأمريكية تضم الآن أقساما متخصصة لدراسة الإستراتيجية أو مراكز أو معاهد للأبحـاث الإسـتراتيجية ولم ينقـل إلى بلادنـا بدرجـة كافيـة حتـى الآن حيـث مازالـت الدراسـات الإستراتيجية ضعيفة وفى كل المجال وتسير بطريقة بطيئة ومتأنية.

التخطيط الإستراتيجي:

يضيق كثير من النـاس ذرعـاً بمصـطلح الإسـتراتيجية، ويرونـه لصـيقاً بفـن القيـادة في الحـرب الشاملة على مستوى الدولة، وهـو مشـتق مـن الكلمـة اليونانيـة اسـتراتجيوس Strategeous التـي تعنى القائد، وإستراتيجياً Strategy أي مكتـب القائـد، إلا أن المصـطلح أصـبح شـائع الاسـتعمال في مجال السياسة وهو يعنى تحديد الأهداف وتحديد القوة الضاربة، وتحديد الاتجاه الرئيسي للحركـة (حسن مختار حسين، 2002م، ص169).

وإذا انتقلنا بالمصطلح إلى مجال التربية، نجد أن التخطيط الإستراتيجي يعرف بأنه منهج نظامي يستشرف آفاق المستقبليات التربوية والتعليمية المحتملة والممكنة، ويستعد لمواجهتها بتشخيص الإمكانات المتاحة والمتوقعة وتصميم الإستراتيجيات البديلة واتخاذ قرارات عقلانية بشأن تنفيذها ومتابعة هذا التنفيذ (محمود السيد عباس، 2005، ص16).

ويؤكد التعريف السابق على أن التخطيط الإستراتيجي أسلوب علمي مستقبلي يهتم برصد الإمكانات المحتملة والممكنة ووضع الخطط الإستراتيجية وبدائلها والعمل على تنفيذها ومتابعة هذا التنفيذ من خلال تحديد مدى زمني مقبل يتم فيه تحقيق الأهداف الإستراتيجية من خلال مشاركة جميع أعضاء المؤسسة في عملية التخطيط والتنفيذ.

كما يعرف ليند بلوم Lind Bloom التخطيط الإستراتيجي في مجال التربية بأنه ذلك النوع من التخطيط المستقبلي الذي يراعى ما يحيط بالمؤسسة التعليمية من قوى وعوامل خارجية باعتبار أنها قد تكون أكثر تأثيراً في قوتها من القوى والعوامل الداخلية في المؤسسة، بما يسهم في اكتشاف واستطلاع الفرص والإمكانات الجديدة والمتاحة لمستقبل المؤسسة (حسن مختار حسين، 2002م، ص169).

ومن خلال التعريف السابق يتضح أن بلوم يركز على مستقبلية القرارات والإجراءات، وكذلك رصد جوانب القوة والضعف داخل المؤسسة التعليمية والفرص والتهديدات في البيئة الخارجية للمؤسسة بما يساعد على استغلال المؤسسة التعليمية للإمكانات والموارد المتاحة.

كما يعرف التخطيط الإستراتيجي بأنه عملية برمجة إستراتيجية تتعلق بالتحليل البيئي وصولاً إلى إعداد إستراتيجية محددة وهو يتضمن القيام بدراسة البدائل الإستراتيجية في ضوء الحقائق التي يتم التوصل إليها من خلال تحليل البيئة الخارجية والداخلية ودراسة الأفكار والتصورات التي تحملها الإدارة العليا وصولاً إلى اختيار أفضل البدائل (إياد محمود عبد الكريم، 2001م، ص166).

ويتفق هذا التعريف مع سابقيه في التأكيد على ضرورة التحليل البيئي الخارجي والداخلي للمؤسسات التعليمية، ووضع الخطط الإستراتيجية وبدائلها، إلا أنه يختلف عنهما في تأكيده على ضرورة استغلال المعلومات والبيانات التي يتم التوصل إليها من خلال عملية التحليل السابقة، وذلك من أجل التوصل إلى أفضل القرارات الإستراتيجية التي تتعلق بمستقبل المؤسسة التعليمية.

ومن خلال ما تقدم يمكن القول أن: التخطيط الإستراتيجي هو أسلوب علمي مستقبلي يقوم على رصد جوانب القوة والضعف في البيئة الداخلية للمؤسسة التعليمية والفرص والتهديدات في المجتمع الخارجي للمؤسسة والقيام بوضع الخطط الإستراتيجية وبدائلها والعمل على تنفيذها ومتابعة هذا التنفيذ من خلال مشاركة جماعية من أعضاء المؤسسة للعمل على تنفيذ الأهداف الإستراتيجية للمؤسسة مستقبلاً.

ومما سبق يتبين انه قد تعددت تعريفات التخطيط الإستراتيجي لكننا نورد منها الآتي:

1- عرف التخطيط الإستراتيجي بأنه:

عملية متواصلة ونظامية يقوم فيها الأعضاء من القادة في المنظمة باتخاذ القرارات المتعلقة بمستقبل تلك المنظمة وتطورها بالإضافة إلى الإجراءات والعمليات المطلوبة لتحقيق ذلك المستقبل المنشود وتحديد الكيفية التي يتم بها قياس مستوى النجاح في تحقيقه.

2- كما عرف أيضًا بأنه:

عملية اختيار أهداف المنظمة وتحديد السياسات والإستراتيجيات اللازمة لتحقيق الأهداف وتحديد الأساليب الضرورية لضمان تنفيذ السياسات ويمثل عملية التخطيط طويلة المدى التي يتم إعدادها بصورة رسمية لتحقيق أهداف المنظمة.

3- وعرف أيضًا بأنه

العملية التي يتم بواسطتها تصور مستقبل المؤسسة وتطوير الوسائل والعمليات الضرورية لتحقيق هذا المستقبل ووضع أجوبة صحيحة وكاملة للأسئلة التالية:

- أين نذهب في مسيرتنا؟
- ما النقطة أو المنطقة أو البيئة أو المرحلة التي نذهب إليها في كيفيتها وشروطها وظروفها؟
- كيف نصل إلى ما نريد؟

ويهتم التخطيط الإستراتيجي بالشئون العامة للمنظمة ككل، ويبدأ التخطيط الإستراتيجي ويوجه من قبل المستوى الإداري الأعلى ولكن جميع مستويات الإدارة يجب أن تشارك فيه لكي تعمل.

الهدف من التخطيط الإستراتيجي:

- إيجاد خطة عامة طويلة المدى تبين المهام والمسؤوليات للمنظمة ككل.
- إيجاد مشاركة متعددة المستويات في العمليات التخطيطية.
- تطوير المنظمة حيث تتكامل خطط الوحدات الفرعية مع بعضها البعض.

الفرق بين التخطيط والتخطيط الإستراتيجي:

هناك بعض الأفراد والمؤسسات إذا نظرنا إلى واقعهم يخلطون بين التخطيط والتخطيط الإستراتيجي فلذا لابد من تبين ذلك.

1- فالتخطيط بمفهومه العادي يعمل على التنبؤ بالمستقبل أما التخطيط الإستراتيجي فهو يسعى إلى تشكيل المستقبل.
2- والتخطيط بمفهومه العادي غالبا ما يجاري الواقع والتخطيط الإستراتيجي عكس ذلك.
3- والتخطيط غالبا ما يسعى إلى بلورة أهداف محددة لا تحتاج إلى فترة زمنية طويلة لتحقيقها عكس التخطيط الإستراتيجي الذي يسعى إلى تحقيق أهداف كبرى وطموحة لا يمكن تحقيقها في فترة زمنية قصيرة.
4- وغالبا ما يرتبط التخطيط العادي بالبيئة المحلية بينما يمتد التخطيط الإستراتيجي ليشمل البيئة الواسعة.

ويذكر كل من عادل السيد الجندي ومحمد حسن المبعوث مقارنة بين التخطيط الإستراتيجي والتخطيط التقليدي للتعليم، وهى كما يلي: (عادل السيد الجندي، 2000م، ص52)، (محمد حسن المبعوث، 2003م، ص89)

وجه المقارنة	التخطيط الإستراتيجي	التخطيط التقليدي
يفترض أنه	نظام مفتوح يؤكد على التنظيمات التي بموجبه تتغير باستمرار مع تغير احتياجات المجتمع الأكبر.	نظام مغلق يتم في نطاقه تطوير الخطط القصيرة المدى أو برامج العمل.
يركز على	عملية التخطيط، وضع الرؤية والرسالة، البيئة الخارجية، القدرة التنظيمية، تعليم الموظفين والمجتمع.	البرنامج النهائي لخطة التحليل الداخلية.
يتم بواسطة	مجموعة صغيرة من المخططين مع مشاركة واسعة من قبل القائمين على المجتمع.	إدارة التخطيط أو متخصصين.
يستخدم	الاتجاهات الحالية والمتوقعة لاتخاذ القرارات الحالية.	البيانات الموجودة التي يتم بموجبها رسم خطط المستقبل.
يؤكد	على التغيرات التي تحدث خارج التنظيم والقيم التنظيمية والإجراءات المساندة.	على التغيرات، التخطيط، الأساليب الداخلية، التخطيط الداخلي-الخارجي.
التركيز	يسأل عن القرار المناسب اليوم على أساس فهم الوضع بعد خمس سنوات من الآن.	الأهداف والأغراض التنظيمية لخمس سنوات من الآن.
يعتمد على	صنع القرار البديهي والإبداعي بشأن كيفية توجيه التنظيم على مدى الوقت في بيئة دائمة التغير والعملية التي تتم على مستوى التنظيم والتي تتكهن بالمستقبل وتصنع القرارات وتتصرف على ضوء رؤية متفق عليها.	مجموعة من البيانات المفصلة والمترابطة فيما بينها، وخطط الوكالات وعمليات استنتاج الميزانيات بطرق استقرائية.

الفرق بين التخطيط الإستراتيجي وبحوث المستقبل:

تختلف بحوث المستقبل كثيراً عن التخطيط الإستراتيجي، وإن كان الجانب التنبؤي من التخطيط الإستراتيجي يستلزم قدراً ليس قليلاً من بحوث المستقبل، فبحوث المستقبل تميل إلى تحديد البدائل المستقبلية ودونما اللجوء إلى صنع قرار بخصوص تلك البدائل، في حين يستهدف التخطيط الإستراتيجي في المقام صنع القرارات في الأوقات المناسبة، كما أن التخطيط الإستراتيجي يراعى بدرجة كبيرة التغيرات البيئية الآنية، في حين أن بحوث المستقبل تركز بقدر كبير على التغيرات المستقبلية.

الفرق بين التخطيط الإستراتيجي والإدارة الإستراتيجية:

ذهب أنسوف وآخرون Ansoff and Others إلى أن الإدارة الإستراتيجية هي مركب من عمليات التخطيط المنطقية مثل التخطيط الإستراتيجي، ونماذج العمليات الاجتماعية والسلوكية،ومن ثم فإن الإدارة الإستراتيجية تمثل المدخل الشامل لنجاح المؤسسة، في حين أن التخطيط الإستراتيجي هو نشاط جزئي ووسيلة الإدارة الإستراتيجية لتحقيق التكيف داخل المنظمة، ومن ثم التعرف على التغير في البيئة الداخلية والخارجية، كذلك فإن الإدارة الإستراتيجية هي التي تقوم باتخاذ القرارات الرئيسية ذات التأثير الجوهري في المؤسسة،وبذلك تتحدد وظيفة المدير الإستراتيجي في اتخاذ القرارات التي تعمل على تحقيق الاستخدام الأفضل لموارد المنظمة في ظل ظروفها المتغيرة.

مميزات استخدام التخطيط الإستراتيجي في مؤسسات التعليم قبل الجامعي:

يتميز التخطيط الإستراتيجي في كونه عملية شاملة تؤثر على أهمية الوقت والتكامل بين مختلف مستويات المؤسسة التعليمية، كما أنه يعمل على تنسيق موارد المؤسسة مع الفرص المتاحة لها وذلك على المدى الطويل، كما أن التخطيط الإستراتيجي يتميز بعدة

مميزات والخصائص عن أساليب التخطيط الأخرى، ومن هذه المميزات: (محمد عبد الخالق مدبولي، 2001م، ص199)، (المكتبة الأكاديمية، 2002م، ص19). (هند بنت ماجد بن حثيلة، 1999م، ص ص65-66)

1- يستند إلى رؤية Vision ورسالة Mission على المدرسة أن تلتزم بهما وتعمل على تحقيق ما تتضمنانه من طموحات بشأن المستقبل.

2- يوظف أسلوب المسح للبيئة الحاضنة Environmental Scanning لفرز مجموعة العوامل الفاعلة فيها وتوفير كم كاف من المعلومات حول الفرص السانحة والتهديدات المحدقة وغيرها من مظاهر التأثير.

3- يؤكد على الامتياز والتفوق والإبداع ويسعى إلى تحقيقه من خلال الإنجاز الراقي والأداء المتميز.

4- يعتمد الاستمرارية والمرونة منهجاً يلتزم به.

5- ينشد البساطة والوضوح في غير إخلال على الرغم مما يكتنف البيئة الحاضنة من تعقيد.

6- الشمول والتكامل وذلك يتطلب دراسة العوامل البيئية المحيطة سواء كانت داخلية أو خارجية والنظر إليها بصورة شاملة وذلك لأن هذه العوامل ذات طبيعة متغيرة فإن ذلك يتطلب أن يتسم التخطيط الإستراتيجي بالمرونة من حيث التنبؤ بالتغيرات التي تحدث في البيئة المحيطة وكذلك بالديناميكية لكي يتحقق التوافق والتكيف المستمر مع البيئة المحيطة.

7- المرونة حيث يجب أني يتسم التخطيط الإستراتيجي بالمرونة من حيث التنبؤ بالتغيرات في البيئة الخارجية، وأن تؤخذ المعلومات الخاصة بهذه التنبؤات في الاعتبار عند اتخاذ القرارات الإستراتيجية.

8- يهيئ الظروف لدراسة نقاط القوة والضعف في جميع عناصر العملية التخطيطية كالتمويل والإدارة والشخصيات المنفذة والأسس التنظيمية والمناخ البيئي.

9- يساعد في دراسة العوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للموقع الذي توجد فيه المؤسسات التعليمية، ومدى قربها من التجمعات السكنية وقربها من مؤسسات المجتمع الأخرى لما في ذلك من تأثير في مدى الإقبال على المؤسسة.

10- يساعد في دراسة الإجراءات النظامية في الاتجاهات التي يتوقع أن يكون لها تأثير مباشر في تنفيذ الخطط الإستراتيجية بالمؤسسة التعليمية.

11- يسهم في تحسين وضع المؤسسة التعليمية باستمرار ويعمل على تطويرها.

12- يساعد في زيادة نسبة نجاح المؤسسة التعليمية في القيام بعملها مستقبلاً.

13- تتميز الخطط الإستراتيجية التي يتم صياغتها من قبل فريق التخطيط بمواكبة ظاهرة التغير السريع، وبالمرونة الكبيرة، وأنها تشتمل على البدائل المتعددة، كما تلجأ إلى ترجمة الخطط الإستراتيجية إلى مشروعات وبرامج خاصة لتطوير الإمكانات والقدرات المتاحة.

14- يعمل على توثيق الصلة والروابط الثقافية والعلمية مع أفراد المجتمع المحلى عن طريق العناية بمطالب المجتمع والاهتمام بقضاياه ودراسة مشكلاته والسعي إلى إيجاد الحلول المناسبة لها.

15- يساهم في الربط العلمي الوثيق بين عملية التخطيط وتطوير القوى العاملة وعملية إعدادها وبذلك يساعد على إتاحة الفرص للتجديد والإبداع في سوق العمل.

16- يؤدى إلى الدراسة المستمرة والتحليل المنظم للبيئتين الداخلية والخارجية للمؤسسة التعليمية بما يساعد في تحقيق الأهداف الإستراتيجية المنشودة.

17- يعطى الفرصة لتحديد الاحتياجات التعليمية المادية والبشرية بما يمكن من تجنب الهدر التعليمي والتربوي.

18- يعمل على تضييق الفجوة بين الواقع والمتوقع في مجالات التعليم.

أهمية تطبيق التخطيط الإستراتيجي بمؤسسات التعليم قبل الجامعي:

مع تحرك نظم التعليم وتغيرها وتطورها، وكذلك النمو السريع الذي حدث فيها لم تستطع مداخل التخطيط التقليدي مواجهة التعقيدات وبكثرة التي صاحبت التغيرات التي تحدث في البيئة، ومن هنا كانت الحاجة إلى نمط من التخطيط يستجيب لحساسية نظم التعليم للمتغيرات التي تحدث في البيئة (محمود السيد عباس، 2005)

ومن هنا تأتى أهمية تطبيق التخطيط الإستراتيجي بمؤسسات التعليم قبل الجامعي والتي تتمثل فيما يلي: (حسن مختار حسين، 2002م، ص200-201)، (محمود السيد عباس، 2005، ص18-20) (عبد الحميد عبد الفتاح، 2003م، ص37-38)

1- يزود التخطيط الإستراتيجي المدارس بالفكر الرئيس لها وهو من أهم العناصر داخل المدرسة لما له من أهمية في تكوين وتقييم كل من الأهداف والخطط والسياسات.

2- يساعد استخدام مدخل التخطيط الإستراتيجي على توقع بعض القضايا التي يمكن أن تحدث داخل بيئة المدرسة أو في البيئة الخارجية ووضع الإستراتيجيات اللازمة للتعامل مع مثل هذه القضايا وما يصاحبها من تغيرات.

3- يساعد التخطيط الإستراتيجي أعضاء المؤسسة التعليمية على وضع الأولويات الملائمة للتعامل مع القضايا الرئيسية المطروحة أمامهم.

4- يساعد التخطيط الإستراتيجي على إتاحة الفرصة أمام العاملين في المؤسسات التعليمية في الاشتراك بأفكارهم في عملية اتخاذ القرارات، الأمر الذي يولد لديهم الشعور بالمشاركة وتحقيق درجة من الرضاء لديهم.

5- يساعد التخطيط الإستراتيجي المؤسسة التعليمية على وضع مقاييس دقيقة لرقابة الأداء وتقييمه.

6- كذلك تكمن أهمية التخطيط الإستراتيجي في تركيزه على الربط الفعال بين المؤسسة التعليمية وبين بيئتها المحيطة بشكل يضمن نجاحها في تحقيق رسالتها.

7- تحديد وصياغة القضايا الجوهرية والاتجاهات الإستراتيجية للمؤسسة التعليمية لتكون الأساس والمنطلق في توجيه عملياتها ووظائفها الإدارية.

8- يساعد التخطيط الإستراتيجي المؤسسات التعليمية على توجيه جهودها التوجيه الصحيح على المدى البعيد، كما يسهم في استخدام مواردها وإمكاناتها بطريقة فعالة بما يمكن من استغلال نواحي القوة والتغلب على نقاط الضعف.

9- يعمل التخطيط الإستراتيجي على تقوية وتدعيم القدرة التنافسية للمؤسسات التعليمية في ظل الظروف التنافسية الشديدة المحلية أو الدولية.

10- يرفع التخطيط الإستراتيجي حساسية المؤسسات التعليمية للتغيرات والفرص والتهديدات المحيطة بها، كما يؤدى إلى زيادة درجة الإبداع والابتكار لدى أعضاء المؤسسة لما يتطلبه من فكر علمي وخطوات متسقة في تنفيذه.

11- يفيد التخطيط الإستراتيجي في إعداد الكوادر للمستويات الإدارية العليا وذلك من خلال مشاركتهم وتدريبهم على التفكير والمشاكل التي يمكن مواجهتها عندما يتم ترقيتهم إلى مناصب إدارية بالمدرسة.

ويعرض حسن مختار لبعض المبررات التي أدت إلى الأخذ بأسلوب التخطيط الإستراتيجي في مجال التعليم، ومن أهم هذه المبررات: (حسن مختار حسين، 2002م، ص195-200)

1- أزمة التخطيط التربوي الحالية:

بالرغم من الجذور الراسخة التي قام عليها التخطيط التربوي، وعلى الرغم مما حققه في كثير من البلدان، إلا أنه يعيش أزمة حقيقية، وإن اختلفت أبعادها وتنوعت أشكالها، وتفاوتت درجاتها من دولة إلى أخرى، ورغم هذا التنوع والاختلاف فإنه لابد من التسليم بأن طبيعة العملية التخطيطية ذاتها تضيف أبعاداً إلى هذه الأزمة، وأن التطور الذي يحدث في عالم اليوم تتسارع خطاه وتتزايد يوماً بعد يوم، الأمر الذي أدى إلى تفاقم هذه الأزمة وزيادة حدتها وانعكاساتها.

وترجع أسباب الأزمة إلى جملة التغيرات الكبرى التي عرفتها النظم المختلفة بدول العالم وبخاصة النظامين التربوي من جهة والاقتصادي والاجتماعي الشامل من جهة أخرى، والتي انعكست بالتالي على العلاقة التي ينبغي أن تنعقد بين النظامين بعد تطورها وتطور أهدافها، ونتيجة لهذه الأزمة ظهرت فجوة في أداء المؤسسات التربوية بعامة وذلك عندما أصبحت نتائج الأداء بعيدة عن التوقعات، ونتيجة لهذه الأزمة أيضًا **واجه النظام التربوي صعوبات تخطيطية تمثلت في:**

أ - عدم التوازن بين العرض والطلب، ويتمثل هذا في الشكوى من زيادة عدد الخريجين في مجالات قد لا يتطلبها سوق العمل، وقلتهم في مجالات أخرى يكون المجتمع في أمس الحاجة إليها.

ب- قصور عمليات الانتقاء، ويتمثل هذا في زيادة الضغط على مؤسسات التعليم قبل الجامعي، الأمر الذي أدى إلى استخدام عمليات مختلفة للانتقاء لهذه المؤسسات.

ج- قلة الإمكانيات وتقلبها غير المتوقع، فبالرغم من قيام المسئولين عن التخطيط التربوي بتحديد الأولويات في ضوء الموارد المادية والبشرية التي تعتبر قاصرة وبسيطة بالمقارنة بالدول المتقدمة، إلا أن هذه الإمكانيات المتاحة لا تكون ثابتة خلال سنوات الخطة، هذا بالإضافة إلى أن المشروع قد يحتاج إلى ميزانية أكبر من الميزانية المقدرة له في الخطة.

د - تداخل المشكلات والحلول الممكنة، ويتمثل هذا في زيادة الضغط الطلابي على مؤسسات التعليم قبل الجامعي في السنوات الأخيرة والذي أدى إلى ارتفاع نسبة الطلاب إلى أعداد المعلمين، ويترتب على هذا ضعف النواحي الكيفية، وضعف مستوى الطلاب، فإذا كانت الرغبة في الإقلال من هذه النسبة اصطدمت بواقع نقص عدد الفصول والعجز في أعداد المعلمين التي تعانى منه المؤسسات التعليمية،وكذلك ضعف الإمكانيات المادية من معامل وأجهزة ومراجع علمية خدمية والتي من خلالها يتم تأهيل أكبر عدد من الطلاب.

هـ - صعوبة تقدير التكلفة التعليمية، ويرجع ذلك إلى تعدد مصادر تمويل هذه المؤسسات أو تعدد الوحدات التعليمية والأنشطة التي تقوم بها هذه المؤسسات، كل هذا جعل عملية تجميع البيانات عن الاتفاق الإنفاق الطلابي غير متيسرة.

2- اتساع ميدان التربية وتعدد أشكالها:

لقد تطور النظام التربوي في العقدين الأخيرين تطوراً سريعاً تناول جوانبه النوعية، وأهم جوانب هذا التطور التي أملت وتملي على التخطيط التربوي أعباء جديدة وتدعو إلى الأخذ باتجاهات حديثة مما عرفه النظام التربوي في شتى البلدان من توسع في بنيته وميدانه، إذ جاوز التربية النظامية وأخذ يشمل سائر أنواع الإعداد والتدريب التي تتم في المؤسسات التعليمية وخارجها والتربية غير النظامية، وبحيث غدونا أمام تربية مستمرة ودائمة من المهد إلى اللحد. وهكذا أصبح دور التربية غير النظامية دوراً مكملاً للتربية النظامية، بدونه لا تحقق هذه الأخيرة أهدافها كاملة.

ونحن في القرن الحادي والعشرين وفى محاولة التحرر من القيود والشكليات القديمة للتعليم، والتقليل من القيود التي تمنع التعامل الناجح مع التغيرات الجديدة في مجال التعليم وبخاصة التكنولوجيا، وكسر الثالوث التقليدي للعملية التعليمية وهو المعلم/ الكتاب/ الطالب. وصولاً إلى مزيد من الحرية في التعليم وتقوية الاتجاه نحو التعلم الذاتي ومواكبة أحدث ما وصل إليه العلم في التكنولوجيا وبخاصة الوسائط التعليمية، ومواكبة الثورة المعلوماتية والاستفادة من مناهج وطرائق تدريسية متعددة وغير تقليدية، ومنح الدارسين حرية الاختيار من متعدد تعليمي هائل، وإمكانية استخدام بعض الأشكال التعليمية كالتعليم الحر في صفوف دراسية ذات تقنية عالية جداً تتيح للدارسين التعامل مع أجهزة الكمبيوتر المتصلة بشبكة الإنترنت، ومن ثم فقد ظهرت على الساحة التعليمة مؤخراً اتجاهات جديدة لاستخدام بعض الأشكال الجديدة للتعليم، منها:

أ - التعليم المفتوح Open Education

ب- التعليم الحر Liberal Education

ج- التعليم عن طريق التسلية Edutainment

ومن ثم كانت الحاجة ضرورية وملحة لاستخدام التخطيط الإستراتيجي وذلك لمواجهة كل هذا التوسع في بيئة العملية التعليمية.

3- الإيمان المتزايد بالتخطيط وبقيمته في السيطرة على المستقبل:

على أن وراء هذه المبررات التي تبرز العناية بالتخطيط الإستراتيجي مبرراً عاماً هو الإيمان بالتخطيط بوجه عام واعتباره الوسيلة الناجحة لسيطرة الإنسان على المستقبل وتحكمه فيه بالقدر الممكن، فالتخطيط ولاسيما بعد الدراسات الاقتصادية العديدة وبعد التجربة الاقتصادية الطويلة التي بينت شأنه يبدو للباحثين اليوم الإدارة الفعلية الوحيدة الجديرة بإنسان العصر الحديث المتلائمة مع الروح العلمية والعقل العلمي الذي يهدف إلى السيطرة على الأشياء والإمساك بزمامها ويأبى قبول عالم يجرى على هواه لا شأن للإنسان فيه.

وهذا التخطيط للمجالات المختلفة إن بدا ضرورياً لإنسان العصر الحديث والدول المتقدمة، فهو أكثر ضرورة للدول النامية التي لا تستطيع بأي حال من الأحوال أن تحقق تقدماً حقيقياً في دخلها القومي وفى مستوى المعيشة وفى مستواها الحضاري عامة إلا إذا أحكمت الخطة وعرفت من أين تنطلق ومن أين تمسك بالتطوير، وعرفت بنية ماذا تقدم، وأدركت بوجيز العبارة ما هو وإلى أين المصير.

ومن هنا يبدو التأكيد على إتباع التخطيط الإستراتيجي المعتمد على الرؤية البعيدة والنظرة المستقبلية التي تفرض على مؤسسات التعليم قبل الجامعي بنية ومحتوى وطرائق جديدة تمكنها من خلال إتباع أساليب التنبؤ المختلفة إعادة النظر في هذا التعليم بحيث ينصب اهتمامه الأكبر على طريقة التفكير أكثر من مادة التفكير، وإعداد الطالب الذي تكون لديه القدرة على التعامل مع تكنولوجيا العصر التي يتطلبها سوق العمل اليوم ومستقبلاً، إضافة إلى الاهتمام بتنمية ثقافة الإبداع والابتكار لديه، وعلى

تلبية احتياجات القطاعات التربوية المختلفة، كما تفرض على هذه المؤسسة أن سرعة التكيف مع المواقف الجديدة ومع حركة أسواق العمل التي لا تستقر على حال.

4- تزايد مشكلات التعليم في مصر:

يواجه التعليم في مصر بوضعه الراهن مشكلات عديدة أدت إلى ضعف كفاءة مخرجاته وعدم المواءمة بينها وبين احتياجات خطط التنمية، وقد تمثلت هذه المشكلات في قصور الأهداف العامة للتعليم وتركيزه على حفظ التراث وتعظيم قدرات الحفظ والاسترجاع لدى الطالب،وتسيد خبرات الماضي على هذا التعليم بما يجعله غير قادراً على التعامل مع آليات المستقبل، واقتصار قنوات التعليم على التمويل الحكومي، وزيادة الطلب الاجتماعي عليه لأسباب كثيرة أهمها الزيادة السكانية وارتفاع معدلات العائدات الخاصة لهذا التعليم، وتزايد مخرجاته النظرية عن نظيرتها العملية مما يسبب عجزاً في طبقة العمالة والتي يحتاجها سوق العمل.

ويؤكد ما سبق الحاجة الماسة لاستخدام التخطيط الإستراتيجي في مؤسسات التعليم وذلك للتغلب على هذه المشكلات،حيث لم يعد التخطيط الحالي المتبع بهذه المؤسسات قادراً على إيجاد الحلول لها، فالتخطيط الإستراتيجي يهتم بتحليل البيئة الداخلية للمؤسسة التعليمية بهدف رصد جوانب الضعف فيها والاستفادة من جوانب القوة لعلاج جوانب الضعف، إضافة إلى تحليل البيئة الخارجية لها بهدف التعرف على الفرص المتاحة فيها والاستفادة منها في تقليل التهديدات المؤثرة.

5- التغيرات في سوق العمل ومتطلبات الإنتاج:

لاشك أن التطورات التي يشهدها العالم اليوم سواء في مجال التقدم العلمي والتكنولوجي أو في مجال الإنتاج في الاقتصاد العالمي واشتداد حدة المنافسة، سيكون لها تأثيراتها الجوهرية على طبيعة العملية الإنتاجية وأساليبها وعلى سوق العمل واحتياجاتها من العمالة ذات المستويات المختلفة من المهارة.

إن التعليم المصري بصورته الراهنة وعجزه عن تلبية متطلبات سوق العمل من

القوى البشرية ذات المواصفات العصرية، وعـن تحديـد الأعـداد المطلـوب تخرجهـا في التخصصـات المطلوبة مستقبلاً، إضافة إلى عدم قدرته على استكشاف الاتجاهات العامة القابلة للتكيف مـع أيـة مستجدات، فإنه بحاجة إلى دراسات مستقبلية لمعرفة نوع الأعمال المطلوبة وتوصيفاتها في المرحلـة القادمة، لأن أي تعديل يجرى الآن عـلى المنـاهج سـتظهر نتائجـه عـلى خريجـي التعلـيم مسـتقبلاً، وتشير التوقعات المستقبلية المبدئية إلى الاحتياج إلى المتخصصين الأكفاء في التخصصـات الحديثـة في مجــالات علــوم الحاســب الآلي وتطبيقاتــه ونظــم المعلومــات والتكنولوجيــا الحديثــة والإدارة التكنولوجية.

وفى ضوء ما سبق وفى ضوء عجز التعليم عن أن يخلـق فرصـاً جديـدة للعمـل ومهنـاً جديـدة للعمل وضعف ارتباطه بالمجتمع بقطاعاتـه المختلفـة يـبرز السـؤال الآتي: أيهـما مسـئول عـن أزمـة البطالة وضعف الإنتاجية: التعليم بضعف برامجه وطرائقه وأساليبه أم المجتمـع بعجـزه عـن تبنـى إستراتيجيات وسياسات واضحة ومحددة لتخطيط القوى العاملة وتنمية الموارد البشرية.

ومن هنا تبدو الحاجة ماسة إلى استخدام التخطيط الإستراتيجي المعتمد على الرؤيـة البعيـدة والنظرة المستقبلية وذلك في مقابل التخطـيط الكمـي النمطـي وهـذا المفهـوم الإسـتراتيجي يقـتضى توسيعاً وتعديلاً لأهداف التعليم قبل الجامعي وغاياته تلبية لتغيرات أساليب الإنتاج وسوق العمل.

المبادئ التربوية الأساسية

في بناء الخطة الإستراتيجية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر:

1 -الإيمان بقدرة كل تلميذ على التعلم تعلما عالي الجودة:

إن كل الأطفال قادرون متى توفر لهم الإطار الصـحيح للتعلـيم والـتعلم، ومتـى تـوفرت لهـم الأدوات الصحيحة الملائمة على الوصـول إلى أعـلى مسـتويات الـتعلم، وتـدعم الخطـة ذلـك بقيـاس نتائجها بنظم تقويم الأداء وبالاختبارات المقننة.

2- دعم جودة العملية التعليمية داخل حجرة الدراسة وإيجاد أنماط غير تقليدية لأساليب التعليم والتعلم:

ويتولى برنامجا تطوير المناهج ودمج التكنولوجيا وتحديث الموارد البشرية والتنمية المهنية تحقيق ذلك من خلال:

- إعادة وظيفة مدير المدرسة من كونه مجرد إداري للنواحي المالية والإدارية إلى قائد لتحسين عملية التعليم والتعلم مع هيئة التدريس بالمدرسة.
- الاهتمام بالتدريب والرعاية والتوجيه Training, Coaching, Mentoring واستمرار التدريب للمعلمين على تحسين أساليب التدريس.
- الاهتمام بأساليب عرض المحتوى بدءا بالكتاب المدرسي وانتهاء باستخدام المعلم للمحتوى وطرق عرضه من خلال دمج التكنولوجيا وتطوير المحتوى Choreography.
- إتاحة الفرصة للمعلمين المتميزين لاستخدام أساليب ونماذج بيداجوجية متنوعة باستخدام مبادرات تربوية في التجديد والتحديث والإبداع.
- الإيمان بضرورة بناء ثقافة التقويم المستمر على أساس معايير واضحة لكل من المعلم والتلميذ. ويتم ذلك من خلال التنمية المستمرة للأداء للوصول إلى المعايير القومية، وبناء نظام للتقويم الشامل والمستمر، مع ترسيخ مبدأ المساءلة وتوفير بيئة عمل تتحقق فيها الشفافية بمعرفة الأداء المتوقع من كل من التلميذ والمعلم ومعايير التقويم والمساءلة.
- أن تكون هناك مسئولية واضحة قائمة على شراكة مؤكدة في كل مواقع العمل. ومن المهم أن يتحقق شبه إجماع بين الشركاء على الأهداف حيث يتوقف نجاح المدرسة على شعور الشركاء بملكيتها في إطار واضح من المسئولية والمساءلة، ويأتي برنامج الإصلاح المتمركز على المدرسة لدعم ذلك بقيادة متميزة ومشاركة اجتماعية واسعة من خلال مجالس الأمناء والانفتاح على المجتمع المدني المحيط بالمدرسة.
- وجود بنية واضحة لكل عمل تربوي.

البنية تعني ترابط كل الجهود، وترابط عناصر العمل وتكاملها بوضوح وفعالية نحو تحقيق هدف محدد مثلا الإصلاح التربوي الذي يتم حاليا في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي لابد وأن يعكس نسقا واضحا لعناصر خمسة داخل حجرة الدراسة هي: أهداف تعليمية متقدمة، محتوى مرن، تعلم نشط، تقويم شامل، استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال. كما أن ترابط البرامج الاثني عشر في مصفوفة واحدة يمثل تطبيقا لهذا المبدأ.

- بناء بيئة اجتماعية داعمة للأطفال والمعلمين داخل المدرسة:

ويتم دعم الأطفال ذوي التحصيل أو الأداء المنخفض والأطفال الفقراء والمدارس في البيئات الفقيرة دعما اجتماعيا وأكاديميا بالتضامن مع المجتمع والوزارات المعنية وتبني مفهوم الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة.

أما دعم المعلمين فيتم من خلال برامج الرعاية الاجتماعية ورفع المستوى الاقتصادي، وبرامج دعم التنمية المهنية المستدامة (كادر المعلم، الأكاديمية المهنية للمعلمين، قيادة مدرسية متميزة). وتقدم المعايير القومية للتعليم ملامح واضحة لهذه البيئة الداعمة المنشودة.

مشكلات التخطيط الإستراتيجي بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر:

عند بداية ظهور أسلوب التخطيط الإستراتيجي واستخدامه في مجال إدارة الأعمال، لم تكن ملامحه وإطاره الذي يعمل فيه قد اتضحت بعد، بيد أنه مع زيادة الاعتماد عليه كأسلوب وبخاصة في المؤسسات التعليمية بغرض مراجعة الظروف المتغيرة التي تعتريها، بدأت تتضح سماته ومعالمه، وعلى الرغم من وجود العديد من المزايا التي تجنيها هذه المؤسسات من خلال استخدامه، إلا أن عدداً من المعوقات والمشكلات التي تواجهها في عملية تطبيقه، وتتمثل هذه المعوقات في المشكلات التالية: (حسن مختار حسين، 2002م، ص194-195)، (عادل السيد الجندي، 2000م، ص49-51)، (عبد الحميد عبد الفتاح، 2002م، ص55-57)

1- **مشكلات مرتبطة بعملية المشاركة:** حيث تعد عملية اقتناع أفراد المؤسسة التعليمية بأهمية عملية التخطيط ركيزة أساسية لدعم الخطة سواء من خلال مرحلة إعدادها أو تنفيذها، وقد تعترى عملية تنفيذ الخطة داخل المؤسسات التعليمية حالة من التردي والارتباك وبخاصة إذا لم يتوافر لديهم معرفة مسبقة بكيفية التعامل مع إدارة الصراعات الدائرة بين المستفيدين والخاسرين.

2- **تعقد بيئة المؤسسة التعليمية:** حيث تحدث تغيرات سريعة في بيئة المؤسسة التعليمية وبناء الإستراتيجيات، فالبيئة التعليمية البسيطة أصبحت نادرة الوجود في مجتمع اليوم والغد، ولمواجهة التعقد في البيئة التعليمية أصبح على إدارة المؤسسات التعليمية مراعاة العديد من النقاط حتى يمكنها إدارة إستراتيجيتها بكفاءة، ومن هذه النقاط:

- يجب إعداد سيناريوهات بديلة للتغيرات المستقبلية المحتملة.
- يمكن تجهيز إستراتيجيات موقفية تناسب ظروف التطبيق المتغيرة.
- يجب صياغة إستراتيجيات من أجل مواجهة الأوضاع المتعلقة بمواجهة المنافسين.
- الاحتفاظ إلى أبعد الحدود بالصورة المرنة لمواجهة كافة الاحتمالات.
- يجب التركيز بصورة أكبر على العملاء وما يمكن للمؤسسة التعليمية أن تمارسه لتقديم خدمة أفضل.
- مراعاة الموارد والإمكانات التي تساند تطبيق الإستراتيجيات من أجل تدعيم عوامل القوة وتحجيم عوامل الضعف.
- يجب الاهتمام بالتفكير الإستراتيجي الذي يعنى بفحص وتحليل عناصر البيئة المختلفة ودقة إجراء التنبؤات المستقبلية، وصياغة الإستراتيجيات المتوافقة مع ظروف التطبيق، وإدراك النقاط الحرجة والمحورية في حياة المنظمة التعليمية، والاستفادة من الموارد البشرية والمادية والمعنوية المتاحة للمؤسسات التعليمية.

- يجب التركيز على المدعمات الإستراتيجية Strategic Imperatives والتي من بينها الإبداع والجودة وسرعة الاستجابة والمرونة واستمرارية التنمية والتطوير.

3- **التغيرات التكنولوجية:** حيث تعتمد العديد من المؤسسات التعليمية على بعض الأساليب التكنولوجية للحصول على ميزة تنافسية تسهم في تحقيق سيطرتها على أحد المواقف زمنياً أو مكانياً ولكن هذا لا يستمر طويلاً، فسرعان ما يحدث التغيير، وتجد المؤسسات التعليمية نفسها مطالبة بالبحث عن ميزة تنافسية تكنولوجية جديدة.

4- **مشكلات مرتبطة بالأهداف:** حيث تبرز في المراحل التمهيدية للتخطيط مشكلة عدم تمكن المخططين من التحديد الدقيق للأهداف المرجوة من وراء فكرهم التخطيطي.

5- **مشكلات مرتبطة بالبيانات:** حيث تتمثل في عدم الفهم الكامل لعملية التخطيط، عدم النجاح في واصلة الإعلام عن التقدم الذي تحدثه مجموعة التخطيط،وكذلك التوقعات غير الواقعية من قبل القائمين بالتخطيط وبخاصة فيما يتعلق بكيفية الحصول على البيانات، عدم التمكن من تقديم وصف دقيق من المنفذين عن كيفية تنفيذ الخطة.

6- **مشكلات الاعتماد المتبادل:** حيث تكمن في أن قدرة المؤسسة التعليمية على التخطيط تتوقف بدرجة كبيرة على الاعتماد المتبادل بين الوحدات الفرعية المكونة لها.

7- **مشكلات مرتبطة بالمصادر:** حيث تتمثل في عدم توافر المصادر أو الموارد المخصصة للخطة وكذلك عدم تحديد نفقات التنفيذ مما يدفع المؤسسة التعليمية إلى البحث عن بدائل أخرى كي تنفذها.

8- الافتراض بتطابق وجهات النظر بين المسئولين عن التخطيط الإستراتيجي وأولئك المنفذين له.

9- الافتراض بأن الخطة الموضوعة لمدى زمني أكثر من عام تدخل ضمن التخطيط الإستراتيجي.
10- قد يعتقد البعض أن البناء القائم للمؤسسة سيتناسب مع الإستراتيجية التي سيتم تصميمها.
11- الافتراض بإلمام مجموعة الإداريين في المستويات العليا بكافة العوامل والمتغيرات المؤثرة على المنظمة.
12- الافتراض بعدم حاجة المؤسسة للتخطيط وبخاصة في الحالات التي يسير العمل فيها بشكل طبيعي ويقصرون الحاجة إلى التخطيط بالنسبة للحالات الحرجة والأزمات التي تتعر ضلها المؤسسة التعليمية.
13- وجود البيئة التعليمية التي تتصف بالتعقد والتغيير المستمر، قد تجعل من التخطيط تخطيطاً متقادماً قبل أن يكتمل، فالتخطيط يعد ضرورياً عندما تتصف بيئة المؤسسة التعليمية بالتغير السريع، ولكن هذه البيئة تجعل من التخطيط أمراً صعباً للغاية، فتغير البيئة لا يدعو فقط إلى الأخذ بالتخطيط السريع ولكنه قد يؤدى إلى عدم قدرة المؤسسة التعليمية على التخطيط نظراً لهذا التغيير.

وتضيف مارجريت بريدى بعض أسباب ندرة استخدام التخطيط الإستراتيجي في مؤسسات التعليم قبل الجامعي فيما يلي: (مارجريت بريدى، 2002م، ص363، 64)

1- عدم وعى فريق الإدارة العليا والمدير الأعلى بالوضع الحقيقي للمدرسة.
2- أن أعضاء فريق الإدارة العليا بالمدرسة يخدعون أنفسهم بشكل جماعي بشأن وضع المدرسة ويحدث ذلك حينما يعتبرون أنفسهم مجموعة متماسكة بإحكام ويطورون فكر المجموعة، وهى نسخة مكررة من نفس وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تجاه المدرسة وعلاقتها بالعالم الخارجي، وهم يعيدون تفسير المعلومات التي تتناسب مع نظرتهم إلى العالم أو يتجاهلونها.
3- هناك بعض الأشخاص ذوى النفوذ في المدرسة لهم مصلحة في بقاء الوضع الراهن

كما هو دون تغيير، ويعتمد وضعهم ومكانتهم على بقاء واستمرار الإستراتيجية الراهنة وهم لا يشجعون أعضاء هيئة التدريس في طرح تساؤلات تثير التحدي.

4- تضطر المدارس إلى التعامل مع المتغيرات الخارجية التي تفرض عليها ويعمل ذلك على تـدعيم ردود الفعل التصاعدية بدلاً من وضع خطة إستراتيجية.

5- تظهر مشكلة ترتبط عادة بكل ما سبق، وهى تنجم عـن وقـوع المـدير وفريـق الإدارة في شرك المشكلات اليومية، وذلك لا يسـمح لفريـق الإدارة العليـا بـالعثور عـلى الوقـت الـلازم لبحـث القضايا والمشكلات بعيدة المدى كما لا يسمح لهم ذلـك بـالتفكير بشـكل إسـتراتيجي في أمـور المدرسة ومشكلاتها.

6- النجاح السابق الذي حققته المدرسة قد يجعل الأفراد غافلين عن الوضع الـراهن، كـما يشـجع الإدارة على التمسك بالإستراتيجيات المجربة والتي تـم اختبارهـا والتـي قـد لا تصـلح لظـروف الحاضر والمستقبل.

7- إن التعلق بأمجاد الماضي قد يجعل المدراء يرفضون توجه المدرسة إلى اتجـاه مختلـف وعـلاوة على ذلك، قد يعتبر تغيير الاتجاه اعترافاً بخطأ كل ما تم من قبل.

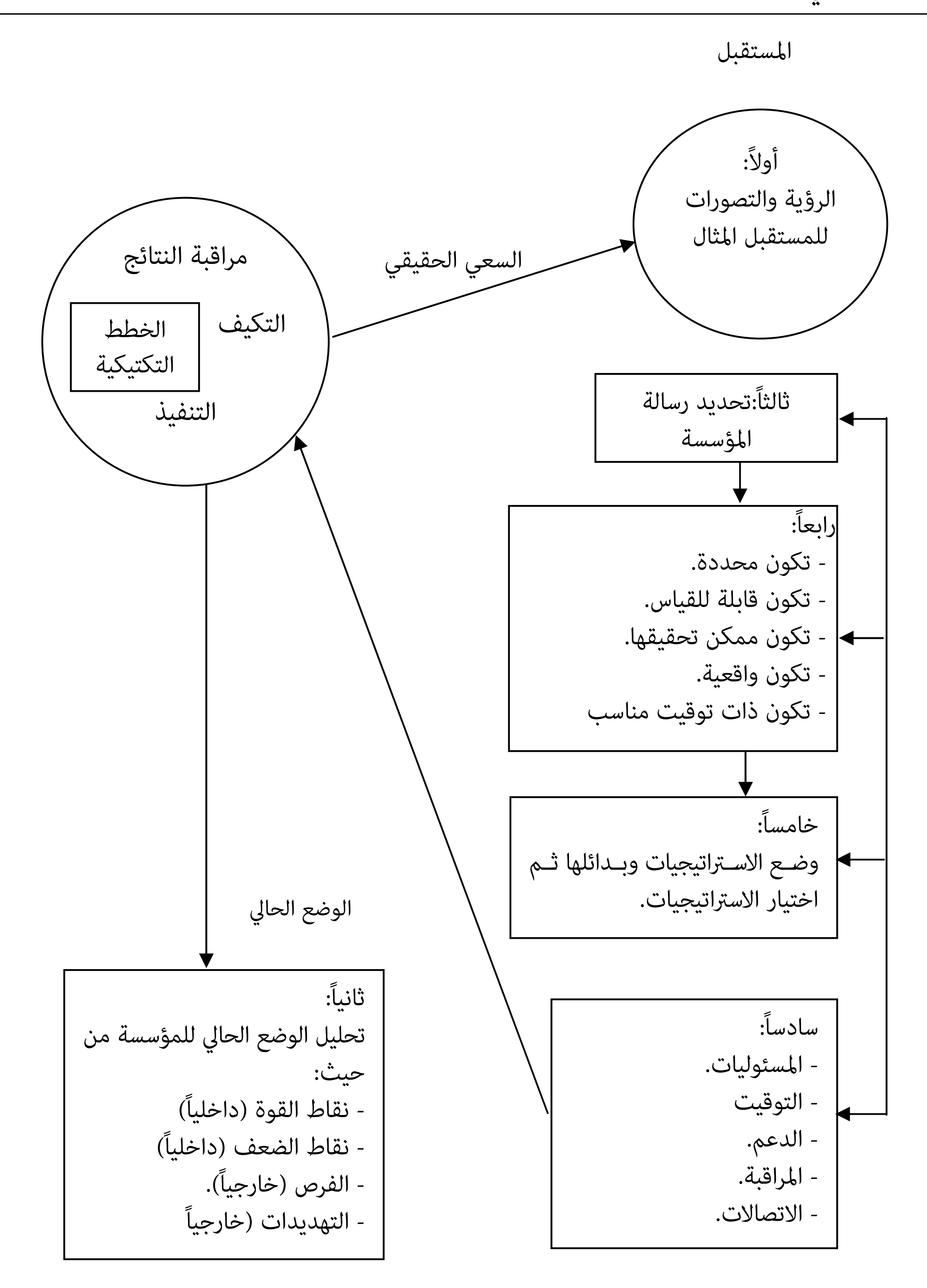
خطوات تطبيق التخطيط الإستراتيجي بمؤسسات التعليم قبل الجامعي:

يرى دركر Druker وبريان Bryan أنه قبل البدء في استخدام خطوات التخطيط الإسـتراتيجي يجب الإجابة على الأسئلة الآتية: مـا عمـل المدرسـة؟ ومـاذا سـيكون؟ ومـاذا يجـب أن يكـون؟ ومـا الغرض الذي تستخدمه الخطة الإستراتيجية؟ وكيف ستساعد الخطـة الإسـتراتيجية هـذه المؤسسـة؟ وهل ستصبح الخطة الإستراتيجية أفضل من الخطة المسـتخدمة حاليـاً في المؤسسـة؟ وهـل القيـادة الحالية مستعدة لاستخدام التخطيط الإستراتيجي؟ وما تكلفة هذه الخطة من حيث الوقت والجهد والمال؟ ومن الذي يجب أن يكون ضمن أعضاء فريق التخطيط؟ وما المعوقات التي تحد مـن قـدرة المؤسسة نحو التخطيط الإستراتيجي لها. (حسن مختار حسين، 2002م، ص170-171)

ويبين الشكل التالي نموذجاً لمراحل وخطوات وضع الخطط الإستراتيجية والمضمون الرئيس لهذا النموذج أنه يسعى للانتقال بالمؤسسة التعليمية من وضعها الحالي إلى الوضع المثال الذي تريد المؤسسة التعليمية أن تكون عليه في المستقبل. المكتبة الأكاديمية، 2002م، ص21-23).

وقبل البدء في استخدام خطوات التخطيط الإستراتيجي يستلزم أن تكون لدى الإدارة العليا المسئولة عن تحديد رؤية ورسالة المدرسة،وصياغة خططها الإستراتيجية، ولدى الإدارة التنفيذية المسئولة عن تنفيذ هذه الخطط القدرة على المراجعة الدورية لفلسفة المجتمع وكيفية تحقيق أهداف التعليم قبل الجامعي. وتنمية وإعداد المتعلم المتكامل بالتركيز على المهارات والمعلومات والقدرات وربط التعليم بالإنتاج وإدارة الجودة الشاملة، وتحقيق أهداف المجتمع والتنمية المتواصلة. (حسن مختار حسين، 2002م، ص171)

المستقبل



شكل **(1)**: نموذج لخطوات التخطيط الإستراتيجي

ويتم تطبيق أسلوب التخطيط الإستراتيجي بمؤسسات التعليم قبل الجامعي من خلال إتباع الخطوات التالية:

1- الإعداد للتخطيط

تحديد فريق العمل والمدة الزمنية ودراسة ظروف العمل المحيطة وضمان مشاركة الإدارة العليا في عملية التخطيط وضمان مشاركة جميع الأفراد في المؤسسة في عملية التخطيط، حيث تعتبر عملية مشاركة الأفراد في أنشطة التخطيط واحدة من أهم الاعتبارات التي يتطلبها التخطيط الإستراتيجي الفعال، حيث أن التخطيط الإستراتيجي من خلال المشاركة عملية مثمرة لتحقيقه بفاعلية (أحمد نجم، 2005، ص225).

كذلك تساهم مشاركة جميع العاملين في المؤسسة التعليمية في عملية التخطيط الإستراتيجي وفى تكوين الإستراتيجية في تحسين فهم العلاقة بين الإنتاجية والحافز وذلك في كل عملية تخطيط إستراتيجي وهو ما يثير دافعيتهم للعمل والإنجاز، كما تعمل عملية المشاركة على تقليل الفجوات والتعارض بين الأفراد والأنشطة، حيث تساعد المشاركة في إعداد الإستراتيجية على توضيح الأدوار وبيان العلاقة بينها، فالمشاركة تعنى تحقيق الفهم والاقتناع، كما تعنى توليد الالتزام الأخلاقي والتعهد بالتنفيذ (ثابت عبد الرحمن إدريس، جمال الدين محمد المرسى، 2002م، ص33).

كما تمثل عملية المشاركة أحد المشكلات التي تواجه تطبيق التخطيط الإستراتيجي بمؤسسات التعليم قبل الجامعي،حيث تعد عملية اقتناع أفراد المنظمة التعليمية بأهمية المشاركة في عملية التخطيط ركيزة أساسية لدعم الخطة سواء خلال مرحلة الإعداد أو التنفيذ، كما قد تعترى عملية تنفيذ الخطة داخل المنظمة التعليمية حالة من التردد أو الارتباك لاسيما إذا لم يتوافر لديهم معرفة أو خبرة مسبقة بكيفية التعامل مع إدارة الصراعات الدائرة بين المستفيدين والخاسرين (عادل السيد الجندي، 2000م، ص50).

وتحتاج هذه الخطوة إلى الإجابة على الأسئلة الآتية: (مارجريت بريدى، 368-369).

أ - ما قدر الالتزام بعملية التخطيط في الوقت الراهن؟

ب- من الذين يجب إشراكهم في التخطيط؟

ج- ما الفترة الزمنية التي ستستغرقها العملية؟

د - ما المعلومات اللازمة لمساعدة العملية؟

وهناك بعض الاختلافات في الأسلوب بين المدارس بسبب حجم المؤسسة وتركيبها، ففي المدارس الصغيرة يفضل إشراك جميع أعضاء هيئة التدريس وكذلك غير العاملين بالتدريس إذا كانت المتغيرات المتوقعة ستؤثر عليهم أيضًا، وفى المدارس الكبرى يجرى اتخاذ القرارات الخاصة بتشكيل جماعة التخطيط الإستراتيجي، ومن المهم إلزام متخذي القرار الأساسيين وإشراكهم من البداية ومن ثم يجب أن يمثل المدير وفريق الإدارة العليا قلب المجموعة، ومن المهم إعداد عينة نموذجية لأعضاء هيئة التدريس في المدارس وقد يمكن اختيار ممثلين عن المجموعات القائمة الموجودة.

2- إجراء التحليل البيئي لمؤسسات التعليم قبل الجامعي:

لما كانت البيئة متمثلة بعدة متغيرات تحيط بالمدرسة التي لابد أن تؤثر فيها من خلال ما تقدمه لها من قوى بشرية، وهذه المدرسة هي الأخرى تتأثر بتلك المتغيرات من خلال معرفة رد فعل المجتمع بقطاعاته ومؤسساته المختلفة تجاه هذه القوى، يكون من الضروري إجراء التحليل البيئي لهذه المدرسة والذي يقصد به استجلاء المستقبل لحصر ما يشكل من فرص وتهديدات محتملة للمدرسة وذلك لاختيار الإستراتيجية والمسار الذي يؤمن استثمار الفرص والحماية من هذه التهديدات، ويعد التحليل البيئي للمدرسة ضرورة أساسية للتخطيط الإستراتيجية بشكل عام، ويكمن الهدف من هذا التحليل في تكوين رؤية عن الوضع الإستراتيجي للمدرسة، وعن العوامل الأساسية التي ستؤثر عليها في المدى القصير والمتوسط (حسن مختار حسين، 2002م، ص175-176).

وينقسم التحليل البيئي لمؤسسات التعليم قبل الجامعي إلى نوعين، هما:

أ- تحليل البيئة الداخلية **Internal Environmental Analysis**

وتعرف البيئة الداخلية للمؤسسة التعليمية بأنها مجموعة من العوامل والمتغيرات التي يمكن للمؤسسة التعليمية التحكم فيها والسيطرة عليها Controllable، ومن أمثلة ذلك ما يتعلق إمكانات المؤسسة التعليمية ومواردها المالية أو المادية، وذلك إضافة إلى مواردها البشرية والمعنوية، والتي يمكن تحويلها إلى مجموعة أنشطة وأعمال إنتاجية (عبد الحميد عبد الفتاح المغربي، 2004م، ص21).

ويركز المسح البيئي الداخلي، على موقع التنظيم وما هو قادر على عمله، ويوفر هذا التحليل التنظيمي معلومات للتخطيط الإستراتيجي، كما يزوده بمعلومات مهمة للتحسن الكلى للمؤسسة ا لتعليمية، ويستهدف الحصول على صورة شاملة لدرجة إجادة التنظيم في أداء عمله المناط به فهو نظرة في العمق لنقاط القوة ونقاط الضعف والفجوات والقضايا التي تواجه الإدارة التعليمية، وهناك نموذج للتحليل التنظيمي الداخلي، يحدد من خلاله الطريقة التي يمكن من خلالها النظر إلى قضايا المدارس الداخلية من خلال نافذة الاتجاهات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتعليمية والتكنولوجية (عادل السيد الجندي، 2000م، ص63).

وتهتم المؤسسات التعليمية بتحليل وتقييم كافة العوامل الداخلية وذلك بغرض رئيس يتمثل في بيان نقاط القوة والضعف التي يتسم بها كل عامل من العوامل الداخلية بما يساعد - مع الاستعانة بنتائج تحليل العوامل الخارجية- على اتخاذ قراراتها الإستراتيجية، واختيار البدائل المناسبة لها، وبوجه عام فإن تحليل البيئة الداخلية يمثل خطوة مهمة وضرورية في اختيار الإستراتيجية المناسبة (عبد الحميد عبد الفتاح، 2002م، ص131). وتكمن أهمية إجراء التحليل البيئي للمؤسسة التعليمية داخلياً في مجموعة من الأسباب، هي: (حسن مختار حسين، 2002م، ص179)

1- المساهمة في تقييم القدرات والإمكانات المادية والبشرية المتاحة للمؤسسة.
2- إيضاح الموقف التنافسي للمؤسسة التعليمية بالنسبة لغيرها من المؤسسات.

3- بيان وتحديد جوانب القوة في البيئة الداخلية للمؤسسة وتعزيزها للاستفادة منها في اغتنام الفرص الموجودة.

4- بيان وتحديد جوانب القوة الحالية للمؤسسة وكيفية الاستفادة منها في التغلب على جوانب الضعف.

5- ضرورة الترابط بين التحليل الداخلي (جوانب القوة والضعف) والتحليل الخارجي (الفرص والتهديدات) حيث أنه لا فائدة من الوقوف على الفرص والتهديدات البيئية دون الوقوف على النقاط التي تمثل قوة أو ضعفاً للمؤسسة، فإذا كان الهدف من التحليل الداخلي يتمثل في الوقوف على جوانب القوة أو الضعف فإن ذلك يمثل الوسيلة التي تقود إلى انتهاز الفرص التسويقية وتجنب التهديدات أو تحجيمها.

الاعتبارات الواجب مراعاتها في عملية التقييم الداخلي للمؤسسة التعليمية:

هناك عدة اعتبارات يجب مراعاتها فيما يتعلق بعملية التقييم الداخلي للمؤسسة التعليمية، من أهمها: (عبد الحميد عبد الفتاح، 2002م، ص153-155)

1- أن اعتبار عنصر معين مصدراً من مصادر القوة أو عاملاً من عوامل الضعف إنما يتوقف على علاقته بالعناصر الأخرى، فقد يمثل أحد العناصر مصدراً للقوة في إحدى المؤسسات ولا يكون كذلك في مؤسسة أخرى، وبالنسبة للمنظمة الواحدة، فإن قوة أو ضعف العنصر عملية نسبية وتختلف بحسب الزمن.

2- أن المنظمة يجب أن توجه عناصر القوة فيها تجاه استغلال ما يمكن من فرص في البيئة، فإذا فرضنا أن منظمة ما تتمتع بجهاز كفء في بحوث التسويق وأن هناك فرصة بيئية تتمثل في وجود عملاء مرتقبين بإحدى المناطق، فيمكن للمنظمة أن تستغل كفاءة جهاز بحوث التسويق بها في انتهاز هذه الفرصة التسويقية المتاحة.

3- أن المنظمة يمكن أن توجه عناصر القوة فيها تجاه التغلب على أثر المخاطر والمعوقات البيئية قدر المستطاع.

4- أن المنظمة يجب أن استغل نواحي القوة التي تتمتع بها لإصلاح نواحي الضعف بداخلها.

مكونات التحليل البيئي الداخلي للمؤسسة التعليمية:

يمكن القول أن عملية التحليل الداخلية للمؤسسة التعليمية تنطوي على بعدين هما (المكتبة الأكاديمية، 2002م، ص24-25):

1- نقاط الضعف لدى المؤسسة التعليمية: ويتضمن ذلك تحليل وتحديد نقاط الضعف لدى المؤسسات التعليمية والتي يمكن أن تؤثر سلبياً على مقدرتها على القيام بمسؤولياتها تجاه المستفيدين من الخدمات التي تقدمها. ويجب أن تكون مواطن الضعف هذه مواطن حقيقية دائمة وليست عارضة،كذلك يجب التأكد من تحديد مسببات الضعف وليس الأعراض الناتجة عن هذه المسببات، وينبغي أن يشتمل التحليل على ترتيب هذه النقاط حسب أهميتها، كذلك ينبغي تحديد ما ينبغي فعله من أجل التغلب على مواطن الضعف هذه، وعمق التحليل في هذه المرحلة ودرجة التفضيل فيه سيسهل لاحقاً عمليات وضع الخطط الإستراتيجية والتكتيكية.

2- نقاط القوة لدى المؤسسة التعليمية: ويشمل ذلك حصر جميع مواطن القوة لدى المؤسسة حتى ما كان يبدو منها ضئيلاً أو مشابهاً لمواطن القوة لدى المؤسسات التعليمية الأخرى، ويتم عقب ذلك ترتيب مواطن القوة هذه بحسب درجة تفرد المؤسسة التعليمية بها، وأيضاً بحسب إمكانية استغلالها وتوجيهها لتحقيق الاستفادة من الفرص المتاحة، وعندما يتضح أن بعض مواطن القوة يمكن استغلاله لتحقيق مكاسب للمؤسسة فإنه ينبغي تحديد ما ينبغي فعله عملياً لتنفيذ ذلك.

ب- تحليل البيئة الخارجية **External Environmental Analysis**

وتعرف البيئة الخارجية بأنها مجموعة القوى والمتغيرات التي تحيط بمجال أعمال وأنشطة المؤسسة التعليمية، ولا يمكن التحكم فيها أو السيطرة عليها **Uncontrollable**، ومن أمثلتها (العوامل الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية، السياسية، التكنولوجية،

متغيرات المنافسة، العملاء والموردين)، وتنقسم عوامل البيئة الخارجية إلى قسمين، هما (عبد الحميد عبد الفتاح، 2002م، ص21-22)

1- البيئة العامة **General Environmental**

وهى مجموعة العوامل والمتغيرات الخارجية التي تؤثر على المؤسسة التعليمية بصفة عامة ولا يتوقف تأثيرها على نوع معين من الأعمال أو مكان معين من الدول تسمى عوامل البيئة العامة كالظروف الاقتصادية السائدة أو المناخ السياسي أو بعض المتغيرات الاجتماعية والثقافية، فالواضح أن تأثير هذه العوامل عام على جميع المؤسسات التعليمية باختلاف نشاطها وحجمها ومكانتها داخل الدولة.

2- البيئة الخاصة **Task Environmental**

وهى مجموعة من العوامل والمتغيرات الخارجية التي تؤثر بشكل خاص على مؤسسات معينة نظراً لارتباطها المباشر بتلك المؤسسات، ومن أمثلة تلك العوامل (العملاء، الموردين، تكنولوجيا المعلومات، المنافسين، وغيرها من العوامل) ومن ثم يتضح التأثير المتبادل بين المؤسسة وتلك العوامل.

ويتمثل التحليل البيئي الخارجي للمؤسسة التعليمية في تحديد طبيعة المجتمع والظروف المتغيرة والخاضعة للتغيير والتي من المرجح أن تؤثر في أنظمة التعليم والتدريب، ويبدأ بتحليل وتحديد ستة من التحديات البيئية التي تؤثر بالسلب على المؤسسات التعليمية، وتظهر مدى حاجة تلك المؤسسات التي تبنى أساليب التخطيط الإستراتيجي بغية مواجهتها، وهذه التحديات البيئية يمكن إجمالها فيما يلي: (عادل السيد الجندي، 2000م، ص62-63).

1- **البيئة السكانية**: وما تتضمنه من تغير سواء بالتزايد أو النقصان على مستوى المناطق داخل الدولة.
2- **البيئة الاقتصادية**: وما تشتمل عليه من تغير في تكاليف الإنتاج ومعدلاته وتكاليف الطاقة وحالة الأسواق والعمالة.

3- **البيئة السياسية**: وما تتضمنه من اهتمام المسئولين والقادة السياسية بكيفية إنفاق الأموال ومدى العائد المتحقق.

4- **البيئة الاجتماعية**: فانتشار مفاهيم ديمقراطية التعليم، والقبول، وازدياد التنافس بين الطلاب في الحقبة الأخيرة جعل تلك البيئة معقدة بشكل كبير.

5- **البيئة التعليمية**: وما تتضمنه من تنافس بين المؤسسات التعليمية الخاصة والحكومية حول الموارد والإقبال الطلابي وتحسين الخدمات المقدمة للمعلمين أو الإداريين أو الطلاب.

6- **البيئة التقنية:** فالتحدي التكنولوجي يحدد ذلك الأسلوب الذي تتبعه المؤسسة التعليمية في إيصال عملية التعلم، فنظم الاتصال وأقراص الليزر والأقمار الصناعية وأجهزة الحاسب الآلي تساهم بلا شك في تغيير عملية التعليم التقليدية التي تتم في الفصول الدراسية والمعتمدة على الاتصال المباشر بين المعلم والمتعلم إلى صور أخرى من التعليم (التعليم عن بعد- التعليم الموجه... الخ).

وتكمن الفكرة الأساسية من عملية التحليل في معرفة وتحديد الفرص والتهديدات التي تشكل المحيط الذي توجد فيه المؤسسات التعليمية بغية تحسين أدائها، وهذا يتطلب من المؤسسة القيام بجمع المعلومات التي من خلالها يتم تحديد الفرص والتهديدات وتقييم المعلومات بغية استخدامها في صياغة الإستراتيجية، كما يفيد هذا التحليل في تصميم الأهداف الإستراتيجية للمؤسسة، إذ أنه يجعل الأهداف واقعية وعملية طالما صممت ونفذت في ضوء استشراف متغيرات مستقبلية، كما يفيد في تصميم الافتراضات اللازمة للتنبؤ بحجم الطلب على التعليم، وبتوجهات سوق العمل والمشرعين والسياسيين، وما إلى ذلك من تطورات مؤثرة في نجاح المؤسسة وتعثرها، وغالباً يتم تحليل البيئة الخارجية للمؤسسة التعليمية في ضوء ما يأتي: (حسن مختار، 2002م، ص180)

أ - فحص التأثيرات البيئية، ومعرفة نوع واتجاه حركتها ومن ثم تحديد أثرها على أداء المؤسسة الحالي والمستقبلي.

ب- التعرف على طبيعة البيئة، هل المؤسسة تعمل في بيئة مستقرة؟ وكم درجة الاستقرار؟ أم تعمل في بيئة حركية مما يتطلب منها أن يكون التحليل والفحص عاليين وأكثر تفصيلاً لأن ذلك يؤثر على بناء إستراتيجية المؤسسة لكونه جزءاً من التحليل الإستراتيجي لها.

ج- دراسة الحالة التنافسية للمؤسسة التعليمية بالمقارنة مع المؤسسات الأخرى وقد لا يكون هذا التنافس في مخرجاتها فقط، بل في كيفية إيجاد فرص عمل لخريجيها.

د - تحديد الفرص والتهديدات في البيئة المحيطة بالمؤسسة التعليمية، ويتضح ذلك من خلال الخطوات السابقة مما ينبغي على هذه المؤسسة تحسين استثمار هذه الفرص واحتواء هذه التهديدات.

العوامل التي تحكم كفاءة تحليل البيئة الخارجية:

يحكم كفاءة تحليل البيئة الخارجية للمؤسسة التعليمية عدة عوامل أهمها: (عبد الحميد عبد الفتاح، 2002م، ص124-125)

أ - تغير أو ثبات العوامل البيئية: إلى جانب تعدد العوامل وتنوعها وتشابكها، فإن كفاءة التحليل تتوقف على مدى ثبات أو تغير العوامل التي يتم دراستها وتقييمها، فكلما كانت العوامل سريعة التغير والاستحداث، كلما كان تحليلها صعباً ومتشابكاً، وقد تتسم العوامل البيئية بالتعدد والتنويع ولكنها ثابتة- ولو نسبياً- أو أن التغير الذي يطرأ عليها طفيف، فحينئذ يكون تحليلها أيسر وأبسط مما إذا كانت قليلة ولكنها دائمة التغير.

ب- تعدد وتنوع العوامل البيئية: تتوقف كفاءة تحليل العوامل البيئية الخارجية على مدى تنوع العوامل البيئية ومدى تعقدها وتشابكها وتأثيرها المتبادل، فكلما زادت درجة التنويع والتعقد كان التحليل أصعب واحتاج الأمر إلى طرق وأساليب- فنية ورياضية وإحصائية- مستحدثة لإتمام هذا التحليل، وفي حالة تعدد وتنوع كثرة العوامل البيئية العامة والخاصة المؤثرة فيجب على القائمين بالتحليل وضع

أولويات توضح أهمية هذه العوامل والبدء بدراسة أهمها وأكثرها تأثيراً وارتباطاً بأعمال وأنشطة المؤسسة.

ج- تكلفة الحصول على المعلومات البيئية: لا يتوقف تعدد العوامل البيئية على مدى تغيرها وإنما يضاف إليها التكلفة المتعلقة بالحصول على المعلومات البيئية ومدى إمكانية الحصول على تلك المعلومات، فقد تعددت المعلومات، ولكن لا يمكن الحصول عليها لارتفاع تكلفة الحصول عليها، أو لوجود عوائق تحد من الوصول إليها، فكثير من المؤسسات لا تستطيع الحصول على المعلومات لارتفاع تكلفتها.

د - الكفاءات والوسائل التي تقوم بتحليل المعلومات: تعتبر الكفاءات الإدارية من أهم العوامل التي تحكم كفاءة التحليل البيئي، هذا إلى جانب مدى توافر الوسائل والأدوات التي تساعد على إجراء التحليلات المطلوبة، فكلما توافرت الكفاءات والوسائل المطلوبة، كلما أمكن تحقيق التحليل للعوامل البيئية، وعكس ذلك صحيح، إذ لا قيمة لمعلومات دون تحليلها وتقييمها واستخلاص النتائج المرجوة منها.

ومما سبق يمكن القول بأن نجاح المسئولين عن مؤسسات التعليم قبل الجامعي في تحليل البيئة الخارجية لهذه المؤسسات، إنما يتوقف على رؤيتهم لكيفية معرفة ما يأتي: (حسن مختار حسين، 2002م، ص181)

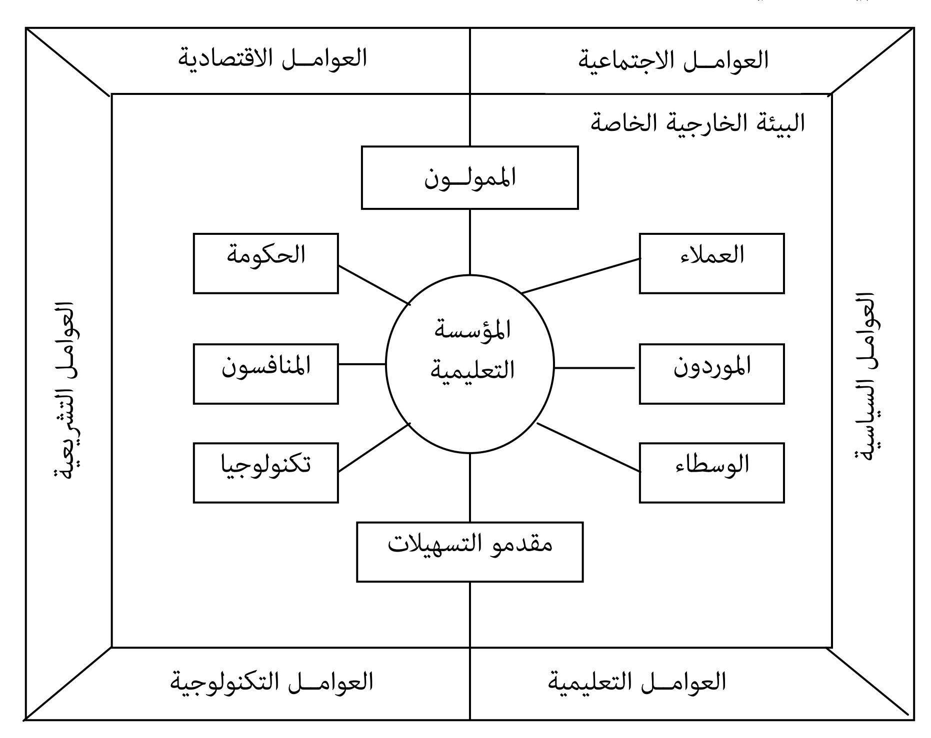
أ - المتغيرات البيئية العامة التي تؤثر على المؤسسة التعليمية وكيفية رصدها.

ب- المتغيرات البيئية الخاصة التي تؤثر على عمليات وأنشطة المؤسسة التعليمية وكيفية رصدها أيضًا.

ج- الأساليب التي يمكن استخدامها لجمع المعلومات الخاصة بالمتغيرات البيئية.

د - تقييم البيئة المحيطة بالمؤسسة وذلك حسب المعلومات التي تم الحصول عليها.

ويوضح الشكل التالي أهم العوامل الخارجية المحيطة بالمؤسسة التعليمية وهى كالتالي: (عبد الحميد عبد الفتاح، 2002م، ص113)



شكل (2) يوضح العوامل البيئية الخارجية المحيطة بالمؤسسة التعليمية

أهمية دراسة وتقييم البيئة الخارجية:

يتوقف نجاح المؤسسة التعليمية إلى حد كبير على مدى دراستها للعوامل البيئية المباشرة، والاستفادة من اتجاهات هذه العوامل،وبدرجة تأثير كل منها، حيث تساعد دراسة وتقييم العوامل البيئية الخارجية في تحديد العديد من النقاط أهمها: (عبد الحميد عبد الفتاح، 2002م، ص109-110)

أ - الأهداف التي يجب تحقيقها: فدراسات البيئية الخارجية تساعد المؤسسة على وضع الأهداف، أو تعديلها بحسب نتائج تلك الدراسات، هذا إلى جانب دورها في وضع الأهداف التشغيلية لمختلف الإدارات.

ب- الموارد المتاحة: تساعد العوامل البيئية المختلفة في بيان الموارد المتاحة (مواد أولية-

رأس مال- تكنولوجيا- آلات- أفراد...) وكيفية الاستفادة منها، ومتى يمكن للمؤسسة أن تحقق الاستفادة.

ج- النطاق والمجال المتاح أمام المؤسسة: تسهم دراسات البيئة في تحديد نطاق السوق المرتقب، ومجال المعاملات المتاح أمامها، سواء ما يتعلق بالسلع والخدمات، وطرق التوزيع ومنافذه، وتحديد السعار وخصائص المنتجات المسموح بها والقيود المفروضة على المؤسسة من قبل الجهات القانونية والتشريعية المختلفة، كما تساعد في بيان علاقاتها- التأثير والتأثر- بالمؤسسات المختلفة سواء كانت تلك المنظمات تمثل إمداد بالنسبة لها، أو تستقبل منتجاتها، أو تعاونها في عملياتها وأنشطتها.

د - أنماط القيم والعادات والتقاليد وأشكال السلوك سواء الإنتاجي أو الاستهلاكي أو التنافسي: تساهم دراسات التحليل البيئي في تحديد سمات المجتمع والجماهير التي ستتعامل معها المؤسسة، وذلك من خلال الوقوف على أنماط القيم السائدة وأيها يحظى بالأولوية، كما تساهم تلك الدراسات في بيان أنماط السلوك الإنتاجي والاستهلاكي للأفراد والذين يمثلون جمهور المؤسسة مما يفيد في تحديد خصائص المنتجات وأسعارها وتوقيت إنتاجها وتسويقها.

أساليب التحليل البيئي:

يمكن إجراء عملية التحليل البيئي من خلال مجموعة من الأساليب التحليلية الآتية:

1- أسلوب التنبؤ الإسقاطي **Trend Extrapolation Forecasting**

وهو مدخل تعتمد عليه الدراسات المستقبلية الاستكشافية Exploratory، ومن خلاله يتم تحليل واكتشاف البدائل المستقبلية الممكنة أو المحتملة مع عرض للمسارات التي تؤدي إلى هذه البدائل أو الأوضاع المستقبلية انطلاقاً من وضع ابتدائي واقعي أو مفترض. (عاشور إبراهيم، عدنان محمد، 2006م، ص31)

ويقوم هذا الأسلوب على أساس تحديد العناصر الأساسية الحالية في المجتمع، ويكون تصور المستقبل باعتباره امتداداً لهذه العناصر، ويعتمد الأسلوب الإسقاطي في تحديد اتجاهات المستقبل كامتداد للماضي على دراسة المتغيرات التي ترتبط بعلاقات مع الواقع الحالي المراد التنبؤ بمستقبله، وقد اتضح أن معظم التقديرات أو التنبؤات التي اتبعت هذا الأسلوب باءت بالفشل في تصوير المستقبل نتيجة الأسباب الآتية: (حسن مختار حسين، 2002م، ص181)

أ - قصور المعلومات الإحصائية المتاحة التي تحدد اتجاهات التغير في الماضي وبخاصة في الدول النامية.

ب- إن عملية الإسقاط تعكس في واقع الأمر اتجاهات التغير لما هو قائم بالفعل، لا ما ينبغي أن يكون.

ج- إن التغير في كثير من الأحيان يكون جذرياً وبخاصة في حالات التوازن الاجتماعي التي تتعرض لها شعوب العالم الثالث، مما يؤدى إلى صعوبة إسقاط اتجاهات التطور الحادث في الماضي والتنبؤ بصورة مستقبلية على أساس من اتجاهات هذا الماضي.

2- أسلوب السيناريوهات **Scenarios**

هناك عدة تعريفات للسيناريوهات، يمكن إيجازها فيما يلي: (عاشور إبراهيم، عدنان محمد، 2006م، ص33)

أ - يحدد قاموس وبستر Webster مفهوم السيناريو على أنه ملخص أو خطة لسلسلة من الأحداث والتصرفات المتوقعة أو التي يمكن التنبؤ بها.

ب- و قد أخذ مصطلح "السيناريو" من مجال المسرح، حيث يشير إلى ملخص لحبكة المسرحية أو القصة، أما في مجال التخطيط تتحدد السيناريوهات على أنها تحديد لبدائل مستقبلية ممكنة أو محتملة الحدوث.

ج- السيناريو هو وصف لمجموعة من الأحداث المحتملة أو الممكن حدوثها في المستقبل

والقائمة على أوضاع افتراضات مبدئية محددة والنتائج أو المسارات التي يمكن أن تؤدى إليها.

د - السيناريو هو وصف لوضع مستقبلي ممكن أو محتمل أو مرغوب فيه مع توضيح لملامح المسارات التي يمكن أن تؤدى إلى هذا الوضع المستقبلي انطلاقاً من الوضع الراهن أو من وضع بدائل مفترضة.

ويستخدم أسلوب السيناريو بغرض التركيز على بعض الأحداث المهمة والمحتمل حدوثها في المستقبل، وفى ظل هذا الأسلوب فإن القيام بالتنبؤ يتم في ظل عدد من الظروف المحتملة والبديلة وتوقع ما سيحدث إذا وجد كل ظرف من هذه الظروف، ومثل هذا الأسلوب يسمح بوضع بعض التصورات عن مواقف بديلة، وما يمكن أن يحدث للمتغير موضع التنبؤ في هذه المواقف وما لا تسمح به أساليب التنبؤ الأخرى، والواقع أن مثل ذلك التنبؤ هذا الذي يساعد المؤسسة التعليمية على تنمية عدد من الإستراتيجيات البديلة والتي يمكن أن تتناسب مع كل موقف يحتمل حدوثه (حسن مختار حسين، 2002م، ص182)

أنواع السيناريوهات:

يمكن تصنيف السيناريوهات إلى:

أ - سيناريوهات استطلاعية.

ب- سيناريوهات استهدافية، أو مرغوب فها.

ويمكن أن يتفرع عن السيناريوهات الاستطلاعية عدة سيناريوهات مثل:

- سيناريو استمرار الاتجاهات العامة الراهنة (السيناريو المرجعي). وقد يضاف تنويع تفاؤلي وتنويع تشاؤمي.
- سيناريوهات محتملة.
- سيناريوهات ممكنة.

أهداف السيناريوهات:

ليس هناك إجماع بين المشتغلين بالدراسات المستقبلية على الأهداف والفوائد التي يتعين السعي لتحقيقها من وراء عمليتي بناء وتحليل السيناريوهات المستقبلية، حيث يمكن التمييز بين الأهداف التالية:

أ - عرض الاحتمالات والخيارات البديلة التي تنطوي عليها التطورات المستقبلية كما تكشف عنها السيناريوهات المختلفة.

ب- عرض النتائج المترتبة على الخيارات أو البدائل المختلفة.

ج- تركيز الانتباه على الأحداث الرئيسية وعلى إستراتيجيات المواجهة والعلاقات السببية وعلى النقاط الحرجة لاتخاذ القرارات.

د - تركيز الانتباه على القضايا التي يجب أن تحظى بالأولوية في اهتمام متخذي القرار.

هـ - تمكين الناس من التفكير في كل هذه الأمور واستثارة النقاش حولها، واستدعاء ردود الفعل منهم بشأنها.

و - تنشيط خيالهم، ومن ثم مساعدتهم على اتخذا قرارات أفضل بشأن المستقبل اليوم.

خطوات بناء السيناريو:

تتحدد خطوات بناء السيناريو فيما يلي:

الخطوة الأولى:

وصف الوضع الراهن والاتجاهات العامة، وتشتمل هذه الخطوة على استعراض العناصر الرئيسة في الوضع الراهن وبيان نقاط القوة والضعف، وكذلك تحديد الاتجاهات العامة والسائدة، والاتجاهات العامة البازغة أو إرهاصات التغير التي تنبئ بتحولات مهمة في المستقبل، ثم يتم استخلاص المشكلات أو القضايا الرئيسة التي يتعين البحث عن إجابة لها عند كتابة السيناريو، حيث يمكن تقسيم هذه المتغيرات إلى متغيرات داخلية تنتمي إلى النسق محل الدراسة، ومتغيرات خارجية تعبر عن البيئة التي يعمل فيها النسق.

الخطوة الثانية:

فهم ديناميكية النسق والقوى المحركة له والغرض من هذه الخطوة هو الكشف عن القوى المحركة في النسق وتحليل العلاقات والتشابكات بما يساعد على فهم ديناميكية النسق، أو تحديد جوانب وحدود النظام والعلاقات بين أجزائه والاتجاهات المؤثرة.

الخطوة الثالثة:

تحديد فضائل البدائل أو السيناريوهات البديلة والغرض من هذه الخطوة هو حصر البدائل الممكنة للعوامل المختلفة الداخلة في كل مجال من مجالات التأثير التي تمت دراستها في الخطوة الثانية وذلك في ضوء فهم ديناميكية النسق والقوى والعوامل المؤثرة فيه، أي السعي إلى التعرف على عدد كبير من البدائل التي تمثل سيناريوهات محتملة.

وتوضيحاً لذلك يمكن أن تتضمن البدائل المحتملة ثلاثة جوانب تشمل:

أ - استمرار الوضع القائم حيث يكون هناك مقاومة للتغير والإصلاح، هذا بالإضافة إلى إمكانية حدوث تدهور الوضع القائم إلى الأسوأ.

ب- حدوث بعض أوجه الإصلاح والتطوير الجزئي وذلك بين الرغبة في الإصلاح والرغبة في بقاء الأوضاع كما هي من أجل تحقيق الاستقرار.

ج- حدوث تحول كيفي ونقله نوعية من خلال تبنى أساليب إعادة هندسة الوضع القائم هذا بالإضافة إلى إطلاق الطاقات الإبداعية والابتكارية الخلاقة، والاعتماد على المبادرة الاستباقية بدلاً من الأساليب القائمة على رد الفعل.

الخطوة الرابعة:

فرز السيناريوهات البديلة واختيار عدد محدود منها والغرض من هذه الخطوة هو انتقاء عدد محدود منها والتي يجب أن تتصف بالشمول والقدرة على التصور واستكشاف المستقبل، هذا بالإضافة إلى قدرة السيناريو على الكشف عن الانقطاعات أو نقاط التحول في المسارات والقدرة على توقع الأحداث المثيرة للاضطراب.

الخطوة الخامسة:

كتابة السيناريوهات المختارة، ويقتضى ذلك استيفاء مدخلات السيناريوهات

المختارة من المعلومات، ثم صياغة كل سيناريو بشكل سردي، يأخذ في الحسبان كل المعلومات ذات الصلة في الخطوات السابقة.

الخطة السادسة:

تحليل نتائج السيناريو: يتوقف ما يتم إنجازه في هذه الخطوة الأخيرة في عملية بناء وتحليل السيناريو على الغرض الذي أجريت من أجله هذه العملية أصلاً.

سمات السيناريوهات الجيدة:

تتسم السيناريوهات الجيدة بعدة مواصفات تشتمل على ما يلي:

- أن تكون قادرة على استكشاف النتائج والآثار المحتملة للاختيارات ومن ثم دعم القرار المتعلق بالمستقبل الذي يتسم بعدم اليقين.
- أن يكون بين السيناريوهات قدرًا واضحاً من الاختلاف والتمايز حتى يتسع نطاق الاحتمالات والخيارات.
- أن يتصف كل سيناريو بالاتساق والتناسق بين مكوناته.
- أن يكون السيناريو ممكن الحدوث، وليس محض خيال، بمعنى أن يتم الانتقال من الوضع الابتدائي إلى الوضع المستقبلي بطريقة منطقية منظمة.
- أن يتسم السيناريو بالقدرة على الكشف عن نقاط التحول في المسارات، والقدرة على توقع الأحداث المثيرة للاضطراب أو المؤدية للانحراف عن المسار الطبيعي للأحداث.

3- أسلوب المحاكاة **Simulation**

في هذا الأسلوب يستخدم الحاسب في عمل نموذج للمؤسسة والبيئة المحيطة بها، ثم محاكاة ما ستكون عليه المؤسسة في المستقبل بافتراض معطيات معينة، ثم تغير المعطيات والافتراضات وتكرر عمليات المحاكاة في كل حالة، ثم توضع تفاصيل الخطة الإستراتيجية اعتماداً على ما يتوقعه برنامج المحاكاة الحاسوبي (المكتبة الأكاديمية، 2002م، ص36). ويقوم هذا الأسلوب على أساس وضع نموذج افتراضي للمستقبل،

يعتمد عليه في وضع إستراتيجية لتهيئة الأحداث، ليكون المستقبل صورة مماثلة لهذا النموذج أو قريب الشبه به، ويعد هذا النموذج في ضوء دراسة الواقع ودراسة احتمالات التغير المستقبلي استناداً إلى المتغيرات المختلفة التي تؤثر في المستقبل (حسن مختار حسين، 2002م، ص182).

4- أسلوب دلفاى في التنبؤ **Delphi**

تقوم الفكرة في أسلوب دلفاى في التنبؤ على أخذ تصورات عدد من الخبراء في مجال التخصص أو التخصصات القريبة عن التغيرات التي ينتظر أن تحدث في المستقبل من واقع خبراتهم واستشفافهم لحركة المجتمع في المستقبل، وتجمع هذه التصورات وتصنف ويوضح مواقع الاتفاق أو الاختلاف في آراء هؤلاء الخبراء، ثم ترسل النتائج مرة ثانية إلى الخبراء لتوضيح موقف أو رأى كل واحد منهم تجاه رأى الآخرين، ثم يطلب من كل خبير مرة أخرى إبداء الرأي في ضوء ما أحيط به من رأى زملائه، وتمتد هذه العملية عدد من الجولات حتى يتم الوصول إلى مجموعة من التصورات التي يتفق عليها جميع أو أغلب الخبراء، فيكون هذا الرأي الذي وصل إليه الإجماع أو شبه الإجماع أقرب صورة للحقيقة التي يمكن أن تحدث في المستقبل (حسن مختار حسين، 2002م، ص182).

5- أسلوب التحليل الرباعي ساوت **SWOT Analysis**:

يعد فحص العوامل الخارجية والداخلية أحد الأوجه الرئيسة للتخطيط الإستراتيجي، وتقنية Swot تشير إلى نواحي القوة Strenghts ونواحي الضعف Weaknesses والفرص Opportunities والمخاطر أو التهديدات Threats تعد من التقنيات التي تستخدم على نطاق واسع، والتحليل الداخلي يحدد مجالات القوة والضعف في المدرسة ويستعرض أيضًا المخاطر والتهديدات الخارجية المحيطة بالمدرسة (مارجريت بريدى، ص376-377) ويمكن توضيح ذلك كما يلي (ثابت عبد الرحمن إدريس، جمال الدين محمد المرسى، 2002م، ص57-58).

أ - **نقاط القوة والضعف الداخلية:** تمثل نتائج تحليل العوامل والمتغيرات التي يمكن السيطرة عليها داخل المؤسسة التعليمية والتي قد تؤدى على نحو جيد أو ضعيف، وتعكس نقاط القوة تلك الأنشطة التي تدار بطريقة جيدة، أما نقاط الضعف فتشير إلى تلك الأنشطة أو المجالات التي لا تتمتع فيها المؤسسة بميزة تنافسية والمؤسسة التعليمية الجيدة هي التي تبنى استراتجياتها حول نقاط القوة والعمل على تلافى نقاط الضعف.

ب- **الفرص والتهديدات الخارجية**: تمثل نتائج تحليل الاتجاهات في القوى والمتغيرات السائدة في بيئة المؤسسة التعليمية الخارجية سواء السياسية أو الاقتصادية أو التكنولوجية أو الثقافية أو الاجتماعية أو التنافسية، والتي تؤثر بشكل واضح في قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها، ويعكس مفهوم الفرص وجود اتجاهات أو تغيرات إيجابية في مكونات البيئة الخارجية يجب على المؤسسة السعي لاستغلالها، في حين يعكس مفهوم التهديدات أو المخاطر وجود اتجاهات سلبية يجب تجنبها أو الحد من أثرها على المؤسسة، ويهتم واضعو الإستراتيجية بمحاولة الاستفادة من مزايا وإيجابيات البيئة الخارجية والحد من أثر المخاطر أو التهديدات التي قد تتولد عنها.

6- أسلوب التنبؤ التحليلي للقوى **Force Analysis For Casting**

يتتبع الباحث الذي يستخدم أسلوب التنبؤ التحليلي للقوى، سواء كانت بشرية أو مادية أو اجتماعية، ومدى تأثيرها في الواقع المماثل، وامتداد هذا التأثير في صنع صورة المستقبل، ويقوم هذا الأسلوب على حقيقة تتمثل في أن كل موقف حاضر يتنازعه نوعان من القوى: قوى دافعة وقائدة تقود إلى التغير المستقبلي المرغوب فيه، وقوى مثبطة تهدف إلى بقاء الوضع على حالته الراهنة، وهناك فروض تطرح دائماً عند استخدام أسلوب تحليل القوى، بياناتها كالتالي: (حسن مختار حسين، 2002م، ص183).

أ - غالبية المواقف الاجتماعية يحكمها توازن القوى الدافعة والقوى المثبطة.

ب- إن إحداث تغيير مستقبلي يمكن تحقيقه من خلال تحديد كل من هذه القوى.

ج- إن تخفيض تأثير القوى المثبطة يؤدى إلى احتمال حدوث التغيير المستقبلي.

7- أسلوب التحقيق الجدلي **Dialectic Inquiry**

ويستخدم هذا الأسلوب عند ظهور وجهات نظر مختلفة متعلقة بالخطط الإستراتيجية ويبدأ هذا الأسلوب بأن يطلب من كل فريق يحمل وجهة نظر خاصة به أن يبلور الخطة الإستراتيجية التي تعكس وجهة نظره ويستكمل وضعها، ويطلب من كل فريق استخدام الأسلوب الجدلي في بلورة أفكاره، أي إبراز صواب توجهاته وخطأ توجهات الفريق الآخر، ثم تجرى عملية عرض للخطة التي وضعها كل فريق وتتم مناقشتها بإتباع الأسلوب الجدلي أيضًا، وتختتم العملية بتوليف خطة إستراتيجية تتفق عليها وتتبناها المؤسسة التعليمية (المكتبة الأكاديمية، 2002م، ص33).

8- أسلوب المستقبلات البديلة **Alternative Future**

ويتشابه هذا الأسلوب مع أسلوب السيناريوهات في أنه يركز على تطوير وإبراز عدد من الصور المستقبلية كبدائل يحتمل وقوعها، لذلك فتعدد الصور المستقبلية التي يضعها الباحث هي نقطة الارتكاز للتنبؤ غير أنه هنا لا يحدد أسلوب الحوار باعتباره أداة وحيدة لتكوين هذه الصور المستقبلية (حسن مختار، 2002م، ص183).

9- أسلوب الإدارة بالأهداف **Management by Objectives**

يتم في هذه الطريقة وضع الأهداف، والغايات المطلوب تحقيقها مشاركة بين الإدارة العليا والمرؤوسين، بحيث تترابط هذه الأهداف مع بعضها البعض، وتكون أساساً لأي تحسين أو تطوير، وتبدأ العملية بأن يطلب من المستويات الدنيا ومن مختلف الوحدات والأقسام في المؤسسة أن يضعوا أهدافاً لهم تكون متسقة مع غايات المؤسسة، ويشترط أن تكون هذه الأهداف واضحة وقابلة للقياس، هذه الأهداف النابعة من الأسفل إلى الأعلى تشكل في مجملها تفاصيل الخطة الإستراتيجية. (المكتبة الأكاديمية، 2002م، ص37-38)

10- أسلوب التقسيم إلى المكونات الجزئية **Matrix For Casting**

يقوم هذا الأسلوب على تقسيم مكونات الصور المستقبلية الكلية إلى أجزاء تسمح بمقارنة كل جزئية بالأخرى في صورتها المنفصلة، وفى صورتها الأخرى خلال تكاملها مع غيرها من مكونات الصورة الكلية وذلك بهدف الوصول إلى أقرب صورة مستقبلية إلى احتمالات الحدوث (حسن مختار حسين، 2002م، ص183).

أسلوب النماذج السببية:

الفكرة الأساسية التي يقوم عليها هذا الأسلوب في التنبؤ مقولة منطقية تقوم على مسلمة أن كل حدث يتطور من خلال أسباب تقود إلى نتائج، وعلى ذلك فإن دراسة الأسباب تتيح للباحث التنبؤ بمستقبل الحدث في صورة النتائج المنطقية المحتملة للأسباب، ويعتبر نموذج المدخلات والمخرجات نموذجاً مماثلاً لهذا الأسلوب على اعتبار أن دراسة المدخلات لنظام ما يتيح التنبؤ بالنتائج المستقبلية في صورة المخرجات المتوقعة للنظام (حسن مختار حسين، 2002م، ص183).

تحديد رؤية ورسالة مؤسسات التعليم قبل الجامعي:

تعرف الرؤية الإستراتيجية Strategic Vision بأنها تصور للتوجه المستقبلي لنشاط الأعمال وما ينبغي أن يكون عليه، كما ينظر إليها باعتبارها مفهوم إرشادي لما يحاول أن يفعله التنظيم أو يؤول إليه مستقبلاً.

كما تعرف الرسالة الإستراتيجية Strategic Mission: بأنها إجابة محكمة للسؤال "ما هو نشاطنا وما الذي يجب أن نفعله لعملائنا؟ وتعكس رسالة المؤسسة خصائصها الفريدة التي تجعلها مميزة عن غيرها من المؤسسات الأخرى ومفهومها الذاتي ومنتجاتها والقطاعات التي تقوم بخدمتها (ثابت عبد الرحمن إدريس، جمال الدين محمد المرسى، 2002م، ص54-56).

وفى بحثهما حول العلاقة بين الرؤية وبيئة المدرسة وجد كل من "لويس Louis"

و"مايلز Miles" أن العملية قد اختلفت في الواقع بطريقة ما عن العملية التي عرضها معظم الكتاب النظريين (مارجريت بريدى، 2002م، ص372-373) كما يلي:

أ - أن الرؤية لا تتضح تماماً في بداية عملية التغيير، وبدلاً من ذلك تتطور الرؤية طوال مراحل عملية التخطيط.

ب- أن الرؤية لا تتشكل فقط من خلال مدير المدرسة، ولكنها تتشكل بشكل جماعي حتى حينما يتصف المدير بالقوة من خلال العمل والتفكير، غير أن الكل يقومون بدور فعال في جهود التغيير.

ج- إن الرؤية ليست وجهة نظر بسيطة موحدة ومتفق عليها ولكنها مزيج معقد من الموضوعات المتداخلة لبرنامج التغيير، وتحديد الرؤية عملية ديناميكية، فالرؤية تتطور وتتعزز من خلال العمل، والرؤية تكون بمثابة معنى مشترك.

د - برغم أن الموضوعات والرؤى الناجمة عنها تتولد عادة من خلال مجموعة صغيرة من الأفراد، فإن مدير المدرسة يؤدي دوراً مهماً في نشر الرؤية على مجموعة كبيرة داخل المدرسة.

ويصف "كوتر Kotter" عملية صياغة الرؤية بأنها تعتمد على ممارسة التمرين لكل من القلب والعقل معاً، وبأنها تستغرق وقتاً، لابد أن يكون طويلاً بعض الشيء دون تعجل وهى في نظره تتابع على النحو التالي: (محمد عبد الخالق مدبولي، 2001م، ص89-90):

المسودة الأولى:

وهى من إبداع شخص واحد غالباً وتتضمن مجموعة أساسية من العبارات التي تعكس كلاً من الحقائق والأحلام بشأن مستقبل المؤسسة.

دور المستشارين: وهم مجموعة صغيرة من الأفراد الذين يوثق في مقدرتهم وخبراتهم وولائهم للمؤسسة، حيث تعرض عليهم المسودة الأولى ويدلون بآرائهم فيها.

أهمية العمل الجماعي:

حيث يعتمد نجاح مجموعة المستشارين في مناقشة وتطوير المسودة الأولى من الرؤية على مدى تعاونهم كفريق عمل.

أهمية الدمج بين العقل والعاطفة:

فالتصور الدرامي للرؤية لا يقوم فقط على العلاقة المنطقية بين الأسباب والنتائج بل وعلى مقدار ما تحمله في قلوبنا من طموحات وأحلام وحماس، وهذا ما يجب أن يميز شخصيات فريق المستشارين.

أهمية الفوضوي

فعملية صياغة الرؤية ومناقشة الأفكار تتضمن (لخبطة) في المسارات ما بين تقدم وتراجع، اتجاه اليمين، وفجأة إلى اليسار.

لا محدودية في الإطار الزمني:

فالعملية لا يمكن بحال إنجازها في جلسة واحدة وقد يستغرق الأمر أياماً أو شهوراً.

خصائص المنتج النهائي:

ما يميز الناتج النهائي لعمليات المناقشة والصياغة هو أنه متوجه نحو المستقبل وقائم على ما هو مرغوب فيه، وما هو مرئي ومعلوم، كما يمتاز بالتركيز والمرونة، والاختصار الشديد، وسهولة الفهم لكل من يتلقاه أو يطلع عليه.

وتعتبر عملية تحديد الرؤية والرسالة في المؤسسة الناجحة على أهمية كبيرة وتعد سبباً جوهرياً لنجاحها واستمرارها في تحقيق النمو والبقاء، وإذا كان تحديد رؤية ورسالة المؤسسة التعليمية وكذلك تصميم الأهداف المشتقة منها يتأثر بقيم وتوجهات الإدارة العليا لهذه المؤسسة، فإن هناك اعتبارات يجب أن تكون حاضرة في الذهن عند هذا التحديد، وتتمثل هذه الاعتبارات في الآتي: (حسن مختار حسين، 2002م، ص172).

- أن تكون الرسالة واقعية تأخذ في الحسبان القدرات والإمكانات والعوائق المرتبطة بالمصادر المادية والبشرية للمؤسسة.
- عدم تناقض المطالب التي تفرضها الرسالة على المؤسسة.
- أن تنظر الرسالة للمؤسسة على أنها وحدة متكاملة.
- أن تكون عرضة للفحص الدوري والتجديد المستمر.

خصائص الرسالة الفعالة:

تتسم الرسالة الفعالة بعدة سمات يمكن بيانها بإيجاز على النحو التالي: (عبد الحميد عبد الفتاح، 2002م، ص79-81)

1- القابلية للتحول إلى خطط وسياسات وبرامج عمل وإلا أصبحت دعاوى جوفاء تهز ثقة العملاء بدلاً من تدعيمها.
2- الواقعية والموضوعية بحيث تكون ممكنة التطبيق بمراعاة عناصر التحدي والمواجهة والإصرار على تحقيق أقصى الاستفادة من الإمكانات والموارد المتاحة.
3- التكيف مع البيئة بحيث تحافظ على أواصل علاقتها بالبيئة المحيطة بمراعاة ظروفها وطبيعتها الحالية وتوقعاتها المستقبلية.
4- التوجه نحو ظروف السوق وحاجات العملاء، فما نشأت المؤسسة إلا لإشباع حاجات شرائح معينة من العملاء لهم خصائص مميزة وتمارس نشاطها في سوق تحكمه علاقات وقواعد معروفة.
5- الوصف العام لكيفية تحقيق المؤسسة لنتائجها المرجوة من خلال الأنشطة والعمليات التي تمارسها.
6- تحقيق التكامل بين أجزاء ومكونات المنظمة ووحداتها بحيث تشملهم جميعاً رسالة واضحة ومحددة.
7- الوضوح ودقة التعبير، بحيث تكون واضحة المعاني والكلمات، ودقيقة في تعبيراتها بحيث يفهمها جميع الأطراف سواء كانوا من داخل أو خارج المؤسسة.

8- الارتباط بقيم ومعتقدات المؤسسة وفلسفة المؤسسة والمجتمع المحيط بما يوضح الأيديولوجية الفكرية ونمط الإدارة السائد في المؤسسة.
9- الانسجام مع الغايات والأهداف الإستراتيجية التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها.
10- مراعاة ديناميكية المؤسسة وممارساته المتوقعة مستقبلاً، فيؤخذ في الاعتبار عند إعداد الرسالة الفعالة عوامل التوسع والنمو المتوقعة في المنتجات والأسواق والعملاء وتعدد شرائحهم.

تحديد وصياغة الأهداف الإستراتيجية:

يقصد بهذه الخطوة من الناحية الإدارية ترجمة رسالة المؤسسة التعليمية وسبل تحقيقها إلى أهداف إستراتيجية بعيدة المدى وذات طبيعة كمية تمكن من قياس النتائج التي تتحقق،وهذه الأهداف بطبيعتها تحدد توجهات المؤسسة وتعكس مدى قدرتها على التفاعل مع بيئتها، وبشكل عام يشترط في هذه الأهداف أن تكون واقعية، ويمكن توضيحها لكل من يهمه الأمر، ويمكن استخدامها لتحديد القدرات والأنشطة أثناء عملية تخطيط التطوير بالمدرسة وأن تكون عملية ممكنة البلوغ أو التحقق، وأن تركز على النتيجة المستهدفة وليس على كيفية بلوغها (حسن مختار حسين، 2002م، ص174).

وتتم هذه الخطوة في إطار ما يتجمع من معلومات عن المؤسسة والبيئة العامة التي تعمل فيها، وفى إطار السياسات الرئيسة، وتقوم الإدارة التنفيذية بمعاونة فريق التخطيط بتحديد هذه الأهداف على أن تتم التفرقة بين الأهداف العامة (وهى الأغراض التي أنشئت من أجلها المؤسسة) والأهداف الوسيطة (وهى أغراض فرعية تقوم بحالة تنفيذها وتحقيقها إلى تحقيق الهدف العام للمؤسسة) والأهداف التفصيلية أو الإجرائية (وهى نتائج محددة لأنشطة ومهام محددة ينبغي الوصول إليها في مجال نشاط معين)، ويلاحظ أن الأهداف الإجرائية إنما هي تشكيلات فرعية من أهداف وسيطة التي هي بدورها أهداف فرعية للهدف العام للمؤسسة (ضياء الدين زاهر، 2005م، ص340).

- كما تتضمن عملية صياغة الأهداف تحليل العلاقات بينها، بحيث تجنب الفريق الإستراتيجي مشكلة الضياع بسبب وجود قائمة كبيرة منها، وأن لا يكون في حيرة كبيرة بأي منها ينتهي والعلاقات بين الأهداف هي: (حسن مختار حسين، 2002م، ص175)
- العلاقات الاعتمادية: أي يعتمد تحقيق أي هدف على تحقيق هدف آخر.
- العلاقات التكاملية: أي هدف ما يكمله هدف آخر، ويمكن من خلال هذا التكامل تصنيف الأهداف.
- العلاقات المتصارعة: أي لا يمكن تحقيق هدفان محددان متعارضان في آن واحد.
- عدم وجود علاقة مباشرة بين هدفين: مثل عدم وجود علاقة مباشرة بين هدف زيادة خريجي التعليم وهدف تطوير كفاءة العاملين بالمؤسسة والقطاعات المختلفة بالمجتمع.

وبناء على ما سبق، يمكن القول بأن أهم الاعتبارات الواجب مراعاتها عند وضع الأهداف كالتالي: (عبد الحميد عبد الفتاح، 2002م، ص98)

القابلية للقياس الكمي:

إذ يجب أن تخضع الأهداف إلى القياس الكمي قدر الإمكان حتى يمكن التحقق من الوصول إليها.

الوضوح والبساطة والقابلية للفهم:

يجب أن تكون الأهداف واضحة ومفهومة وخاصة لكل واضعيها ومنفذيها، ويحبذ أن تكون مكتوبة وبلغة واضحة ومتعارف عليها لأعضاء المؤسسة.

الموضوعية والواقعية:

يجب أن تكون الأهداف موضوعية وقابلة للتحقيق وتمثل مصالح مختلف الأطراف بصورة عادلة.

الارتباط بعنصر الزمن:

يجب أن يتم ربط الأهداف بعنصر الزمن، أي ترتبط بمواعيد زمنية محددة لها بداية ونهاية معلومة، ولهذا يقال هدف إستراتيجي ذلك الذي يتم تغطيته في مجال زمني واسع.

صياغة الخطة الإستراتيجية بصورة تجعلها قابلة للتحقيق:

ويعبر مصطلح الإستراتيجية عن نماذج التصرفات ومداخل الأعمال التي تستخدمها الإدارة لتحقيق الرضاء للعملاء، وتدعيم وتحسين حصتها ومكانتها التنافسية وتحقيق أهدافها التنظيمية، والإستراتيجية هي أداة الإدارة لتحقيق التوافق مع بيئتها،ومن ثم تأكيد بقاء المؤسسة ونموها واستقرارها في الأجل الطويل. (ثابت عبد الرحمن إدريس، جمال الدين محمد المرسى، 2002م، ص56)

وتمر صياغة الإستراتيجية بالخطوات الآتية: (حسن مختار حسين، 2002م، ص184)

- **الخطوة الأولى:** تصور ما يمكن أن تؤول إليه حالة المؤسسة إذا استمرت على ممارسة نفس أساليبها وأنشطتها الحالية، رغم تغير الظروف المحيطة بها.
- **الخطوة الثانية:** إعادة النظر في الأهداف السابق تحديدها للتأكد من أن إمكانيات تحقيقها لا زالت كبيرة.
- **الخطوة الثالثة:** تحديد الفارق الدقيق بين الموقف الحالي للمؤسسة وبين المواقف المستهدفة وهذا ما يعبر عنه بالفجوة الإستراتيجية.
- **الخطوة الرابعة:**البحث عن الإستراتيجيات البديلة التي يمكنها سد تلك الفجوات، وتلك الخطوة تحتاج بشكل كبير إلى التفكير الخلاق والعقلية المبتكرة المتجددة والاستناد إلى البحوث والدراسات الهادفة إلى التنمية والتطوير.
- **الخطوة الخامسة:** عملية تقييم البدائل الإستراتيجية للبحث وتحليل التكلفة والعائد لكل منها ودرجة التهديد واحتمالات النجاح في تنفيذه.

تطبيق الإستراتيجية:

تعد عملية التطبيق من أكثر المراحل صعوبة في التخطيط الإستراتيجي، إذ تشتمل على هيئة مناخ المؤسسة، ووضع الخطط والسياسات ونظم العمل وتخصيص الموارد وبناء الهيكل المؤسسي المناسب وإعداد القوى البشرية وتنمية القيادات الإدارية، هذا إلى جانب بعض الأنشطة المتعلقة بإعادة صياغة الجهود التسويقية والتمويلية (عبد

الحميد عبد الفتاح، 2002م، ص60-61)

ويقصد بتطبيق الإستراتيجية عملية وضع الإستراتيجية موضع التنفيذ من خلال وضع البرامج والميزانيات والإجراءات وغالباً ما تنفذ من قبل مسئولي الإدارة، ولتحقيق تطبيق إستراتيجي فعال لابد من المواءمة بين الإستراتيجية وكافة آلياتها الحاكمة،وبالطبع لابد أن يكون للمنظور البيئي أهمية لا يمكن إغفال تأثيرها على مدى كفاءة تنفيذ الإستراتيجية، ومن هنا كانت أهمية إحداث تناغم تام بينها ولابد من التعرف مسبقاً على المشكلات التي تواجه عملية التطبيق التي قد تتمثل في الآتي: (حسن مختار حسين، 2002م، ص188)

1- قلة الوقت المخصص لعملية التنفيذ.
2- ظهور مجموعة من المشكلات غير المتوقعة.
3- ضعف فاعلية الأنشطة التنسيقية.
4- ظهور أزمات قللت من الاهتمام المعطى لعملية التنفيذ.
5- قلة عدد القوى البشرية اللازمة لإنجاز الخطة بالكفاءة المطلوبة.
6- قلة عدد البرامج التدريبية للقائمين بالتنفيذ، إضافة إلى ضعف فاعليتها.
7- عدم قدرة هذه المؤسسات على مواجهة الأحداث التي وقعت في البيئة الخارجية.
8- قلة الدقة في تحديد المهم التنفيذية الرئيسة.
9- ضعف فاعلية أنظمة المعلومات الإدارية على المتابعة.

متابعة تطبيق الإستراتيجية:

يمكن توضيح أهم المتطلبات اللازمة لتطبيق الإستراتيجية كالتالي: (عبد الحميد عبد الفتاح، 2002م، ص213)

1- تحديد الأهداف السنوية من خلال المشاركة الجماعية للعاملين بالمؤسسة لتحقيق الرضا والقبول من الأهداف الموضوعة.

2- صياغة السياسات بصورة واضحة وموضوعية مرنة تواكب ما قد يحدث من تغيرات بما يساعد كل العاملين على التعرف على ما هو مطلوب منهم.
3- توزيع وتخصيص الموارد تبعاً للأولويات الموضوعة في صورة الأهداف السنوية.
4- بناء وتهيئة الهيكل المؤسسي المناسب.
5- الإدارة الفاعلة للعمليات التنظيمية.
6- تكوين وتنمية القدرات والكفاءات الإدارية والقيادية.

متابعة التنفيذ وتقييم مدى التقدم في الإنجاز:

تعد عملية المتابعة من أهم العمليات التكتيكية للتخطيط الإستراتيجي، وهى عملية مستمرة تبدأ مع المرحل الأولى لعملية التخطيط، وهذه العملية تتطلب قيام الإدارة بمتابعة جانبين أساسيين هما: جانب الأداء والتنفيذ داخل المؤسسة وجانب البيئة التنافسية الخارجية لها ومعرفة اتجاهات التغيير المحتملة وذات التأثير الكبير على عمليات ومستقبل المؤسسة،وتكمن أهمية المتابعة في أن المؤسسة خلال رقابتها على عمليات التطبيق قد يتضح لها ظهور بعض المشكلات التي قد تمنع المؤسسة أو تحد من قدرتها على تنفيذ مشروعاتها مما ينعكس على تحقيق أهدافها. (حسن مختار حسين، 2002م، ص193).

ويهتم هذا الجزء من عملية التخطيط الإستراتيجي بتقييم الأداء والرقابة على أنشطة المؤسسة، ومقارنة الأداء الفعلي بالأداء المخطط له وبصفة عامة تشمل عمليات التقويم والمتابعة الخطوات الأساسية التالية: (المكتبة الأكاديمية، 2002م، ص46-48)

1- تحديد ما يجب قياسه: ينبغي على الإدارة العليا والإدارة التنفيذية القيام بتحديد عمليات التنفيذ والنتائج المراد متابعتها وتقويمها، كما يجب توافر إمكانية قياس هذه النتائج بشكل موضوعي وثابت مع التركيز على العناصر الأكثر دلالة في كل عملية من عمليات التنفيذ.
2- وضع معايير ومؤشرات للقياس: حيث يتم وضع معايير ومؤشرات لقياس أداء

العمليات المختلفة داخل المؤسسة وبصفة عامة تتضمن هذه المعايير مؤشرات متعلقة بما يلي:

أ - العائد من الاستثمار.

ب- القيمة المضافة.

ج- قيمة حقوق المساهمين.

د - كفاءة الخدمات المقدمة.

هـ - تنمية الأفراد.

3- إجراءات قياس الأداء: ويتم هنا قياس الأداء الفعلي للأنشطة المختلفة باستخدام المعايير والمؤشرات السابق تحديدها، ويجب إجراء القياسات في أوقات محددة مسبقة.

4- مقارنة الأداء الفعلي بالأداء المخطط له: وفى هذه الخطوة يتم مقارنة الأداء الفعلي الذي تم قياسه مع الأداء المرغوب فيه والمخطط له، والهدف هو تحديد الانحرافات إن وجدت مع ملاحظة ضرورة وجود مدى سماح محدد مقبول بين الأداء الفعلي والأداء المخطط له.

5- اتخاذ إجراءات تصحيحية: بعد إجراء عملية مقارنة الأداء الفعلي مع الأداء المخطط له يجب اتخاذ إجراءات تصحيحية إذا وقع الأداء الفعلي للمؤسسة خارج مدى السماح المحدد، وفى هذه الحالة يجب تحديد ما يلي:

أ - أسباب وجود الانحرافات في الأداء الفعلي للمؤسسة.

ب- كيفية تطبيق العمليات والأنشطة المختلفة، وهل تتم بشكل صحيح أم لا؟

ج- ملائمة العمليات والأنشطة المختلفة مع المستويات والأهداف المرغوبة.

وهناك ثلاثة أنشطة رئيسية لتقييم الإستراتيجية (عبد العزيز صالح بن حبتور، 2007م، ص83)

1- مراجعة العوامل الداخلية والخارجية.

2- قياس الأداء بمراجعة النتائج والتأكد من أن الأداء التنظيمي والفردي يسير في الاتجاه الصحيح.

3- اتخاذ الإجراءات التصحيحية، لابد من الإشارة إلى أن المراجعة والتقويم ضرورتان، فالنجاح في الغد يتوقف على أداء أنشطة اليوم.

أسس الخطة الإستراتيجية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر

1- اللامركزية:

إن نجاح الخطة يقتضي ترجمتها إلى خطط تعليمية محلية، وأن يتم التنفيذ لا مركزيا من خلال قيام المحافظات بإعداد خططها التعليمية المحلية وأقلمة أهداف الخطة الإستراتيجية القومية للأوضاع والاحتياجات الخاصة بكل محافظة، وقد حدد برنامج اللامركزية في الخطة الإستراتيجية الأدوار والمسئوليات بحيث يتم تدريجيا تأصيل اللامركزية تأصيلا مؤسسيا خلال سنوات الخطة، وتقوم الخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم في مصر على:

2- الجـودة:

تعتبر الخطة الإستراتيجية الجودة الهدف الأساسي لها بالتأكيد على ذلك في كل برامج الخطة، وقد جاء برنامج الإصلاح المتمركز على المدرسة أساسيا حيث المدرسة هي وحدة الفعل ووحدة التغيير وميدان تحقيق الجودة في كل جوانب العملية التعليمية.

والخطة الإستراتيجية في مجملها تمثل أداة لتحقيق التحول في نموذج التعليم المصري من نموذج تقليدي إلى نموذج حديث يعكس الاتجاهات العالمية (وضع المتعلم في بؤرة الاهتمام وتنميته تنمية شاملة) في المناهج، وطرق التدريس وتكنولوجيا المعلومات والاتصال، والتقويم، ومهنية المعلم، وتنمية الموارد البشرية، ونمط القيادة وكفاءة النظم.

3- الشمول والتكامل:

ويقصد به أن الجودة لا تتحقق بذاتها أو مستقلة عن المتغيرات الأخرى، إنما يجب أن تتكامل الجودة مع نظم الحوافز، ونظم الرقابة والمساءلة. وقد تأكد هذا الملمح في الخطة في وجود برنامج لنظم الموارد البشرية وما يتضمنه من كادر المعلمين والأكاديمية المهنية للمعلمين، وأيضا في برنامج الإصلاح المتمركز على المدرسة وبرنامج المتابعة والتقويم.

4- الالتزام بالمواثيق والمبادرات العالمية:

ومن المبادرات ذات الصلة الوثيقة بالتعليم في مجال البيئة (بروتوكول طوكيو)، وفي مجال التنمية الاجتماعية والاقتصادية (أهداف التنمية للألفية الجديدة وإستراتيجية النمو والحد من الفقر). أما المبادرات المباشرة في مجال التعليم فهي:مبادرة التعليم للكبار داكار(2000)، ومبادرة الأمم المتحدة لتعليم الفتيات، واتفاقية حقوق الطفل.

5- تخصيص الموارد المالية للتعليم على أساس البرامج:

باعتبار أن الخطة الإستراتيجية خطة متوسطة المدى فإن الأمر يتطلب شكلا جديدا لتخصيص الموارد في إطار الإنفاق متوسط المدى (حتى 3 سنوات)، بعكس الممارسة التقليدية الحالية لميزانية العام الواحد، بمعنى الانتقال من موازنة الأبواب التقليدية إلى موازنة الأداء.

وفي القريب سيتم تعزيز المستهدف للميزانية كأداة لتركيز استخدام الموارد، وعلى سبيل المثال يمكن صياغة تطوير التعليم الأساسي ورفع جودته كبرنامج وميزانية خاصين تتضمن كل الأنشطة والميزانيات ذات الصلة بما في ذلك تدريب المعلمين وتوظيفهم وبناء المدارس وتجهيزاتها وتوفير المواد التعليمية للمعلمين والطلاب والمدخلات الأخرى.

ملخص الخطة الإستراتيجية للتعليم في مصر:

يجتاز عالمنا اليوم مرحلة انتقالية بالغة الأهمية للوصول إلى عصر جديد يتميز

بمتغيرات نوعية غير مسبوقة تجسدت في بعض التغيرات أبرزها التغيرات الاجتماعية، والثقافية، والسياسية، بالإضافة إلى التغيرات الاقتصادية.

التحديات العصرية التي تقابل النظام التعليمي:

- عدم إسهام مخرجات التعليم بفاعلية في تنمية المجتمع نتيجة عدم مواءمة مخرجات التعليم مع متطلبات التنمية.
- عدم الارتباط بين تخصصات التعليم ومتطلبات سوق العمل.
- ارتفاع تكلفة التعليم في ضوء معدلات التضخم في المؤسسات التعليمية.
- عدم قدرة المدرسة على إثبات تطور كفاءات الطلاب على الرغم من التفاوت الواضح في قدراتهم واستعدادهم لمواجهة تلك التحديات.

والحل هو تبني بدائل لتطوير الإدارة التقليدية التي تهتم بجوانب العملية التعليمية (المعلم – الطالب – المنهج – الأنشطة – التجهيزات ... الخ) وكان الخيار التطويري المناسب هو تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة وبالتالي ضبط جودة التعليم وفقا للمواصفات القياسية للجودة الشاملة، وقد ظهر هذا الاتجاه من خلال الوثيقة التي أعدتها وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية والتي تضمنت الرؤيا المستقبلية للتعليم في مصر والتي اشتملت على النقاط التالية:

- تحقيق الجودة الشاملة.
- تطبيق المعايير.
- التحول من ثقافة التعليم المحدود إلى ثقافة التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة.
- أن تصبح المدرسة مؤسسة تربوية تعليمية لها دور مؤثر في إعداد الطلاب كقوى بشرية منتجة.
- تحقيق منتج تعليمي متميز له قدرة تنافسية.
- تحقيق الشراكة الفاعلة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع المدني.

أهداف السياسات التعليمية:

أولاً: الإتاحة:

توفير الفرص التعليمية المتكافئة لجميع أطفال مصر: ويتم ذلك من خلال:

1- دعم بناء المدارس:

تُقدر الاحتياجات من الفصول الدراسية بحوالي 243885 فصلاً حتى عام 2011/ 2012م وذلك للتغلب على الاحتياجات (عودة الصف السادس، القضاء على تعدد الفترات، تخفيض الكثافات، توفير الخدمة للمناطق المحرومة، توفير فصول رياض الأطفال، توفير فصول التربية الخاصة، استيعاب الزيادة السكانية، الإحلال وتحديث المباني، المدارس المؤجرة)

- تنفيذًا للبرنامج الانتخابي للسيد الرئيس، من المقرر إنشاء 3500 مدرسة على أن تتضمن:
- إنشاء (150) مبنى لمدارس تجريبية.
- إنشاء 500 مدرسة بمساهمات من القطاع الخاص والمجتمع المدني.
- الاحتياجات الأساسية الإجمالية للمباني التعليمية حتى 2011/ 2012.
- الكثافات المستخدمة كأساس لحساب الاحتياجات من الفصول:
  - التعليم الأساسي 40 تلميذاً/ فصل.
  - التعليم الثانوي بأنواعه 36 تلميذاً/ فصل.
  - رياض الأطفال 36 تلميذاً/ فصل.
  - التربية الخاصة 12 تلميذاً/ فصل.
  - المناطق النائية 25 تلميذاً/ فصل.
- تم حساب الاحتياجات الفعلية على أساس أن الحكومة تلتزم بتوفير 80% فقط من الاحتياجات، على أن يضطلع القطاع الخاص والأزهر بمسئولية توفير 20% منها.

2- الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة

- توفير الفرص لذوى الاحتياجات الخاصة.
- تقدر الفصول الدراسية المطلوبة للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة بحوالي 8633 فصلاً.
- سوف يتم بناء 1016 فصلا حتى عام 2012/2011م، والعمل على تزويد المدارس بتكنولوجيا المعلومات الملائمة الداعمة للعملية التعليمية بها.
- يتم دراسة إدخال نظام الدمج الشامل Inclusion للتعامل التربوي السليم مع هذه الفئة، وتوفير الشروط الأساسية لنجاح هذا النظام، لمواكبة الاتجاهات العالمية المعاصرة في هذا الشأن.

3- زيادة الفرص لتعليم البنات

تعمل الوزارة بالتعاون مع مختلف الهيئات للقضاء على الفجوة النوعية خاصة في المناطق التي تزيد بها نسبة تسرب الفتيات من التعليم وذلك من خلال الجهود التالية:

دعم مبادرة المجلس القومي للطفولة والأمومة:

- تهدف هذه المبادرة إلى خفض الفجوة النوعية في سبع محافظات (بني سويف – المنيا – أسيوط – الفيوم - سوهاج – الجيزة – البحيرة.).
- تستهدف المبادرة تعليم 281,123 فتاة (من إجمالي (6130584 فتاة) خارج التعليم.
- تم بناء 434 مدرسة حتى الآن مقيد بها 10674 تلميذة.

دعم ونشر التجارب الناجحة في تعليم الفتيات وأهمها:

- مدارس المجتمع بالتعاون مع منظمة اليونيسيف.
- مدارس الفصل الواحد.
- المدارس الصغيرة بالتعاون مع المنظمات والجمعيات الأهلية.
- المدارس الجديدة لتعليم الفتيات، بالتعاون مع هيئة المعونة الأمريكية، في محافظات الفيوم والمنيا وبني سويف.

دعم الطفولة المبكرة

بلغ الالتحاق برياض الأطفال (4 و 5 سنوات) نسبة لا تتعدى (15.3%) والمستهدف الوصول بنسبة الاستيعاب إلى 60% بحلول عام 2012/2011 من خلال الجهود التالية:

أ- التوسع في فصول رياض الأطفال (4 – 5 سنوات):

- إنشاء عدد 10093 فصلاً بهدف إتاحة فرص تعليمية متكافئة ويتضمن هذا:
- إنشاء عدد 1988 فصلاً(مشروع الطفولة المبكرة) بمشاركة منظمات المجتمع المدنى.
- إنشاء عدد 1513 فصلاً بمساهمة من القطاع الخاص

ب- توفير هيئات التدريس:

- تعيين حوالي 20000 معلمة رياض أطفال بنظام المكافأة الشاملة.

ج- الارتقاء بجودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة

- تقديم تعليم خال من الأعباء غير التربوية وداعم لبهجة وإبداعات الطفولة.
- تطبيق أسلوب التعلم النشط في جميع فصول رياض الأطفال.
- تطبيق معايير الطفولة المبكرة داخل المدرسة.
- التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال، والتركيز على تدريب المدربين.

4- محو الأمية

تبلغ نسبة الأمية لتبلغ (28.6%) وذلك وفقاً لمنظمة اليونسكو والمستهدف خفضها إلى 10% بحلول 2009 م من خلال محو أمية 8 مليون أمي.

الخطة القومية لمحو الأمية:

ترتكز الخطة القومية لمحو الأمية على ثلاثة محاور أساسية هي:

1- التعامل مع الأعداد الحالية من الأميين: من خلال تعاون جهود كل الوزارات والهيئات الحكومية وغير الحكومية للوصول إلى الأميين في مواقعهم وتقديم برامج عالية الجودة والانضباط.

2- مكافحة الارتداد وتنمية مهارات ما بعد محو الأمية: عن طريق إلحاق صغار السن بالتعليم النظامى، وإكساب متوسطي السن بالمهارات المهنية لدمجهم في سوق العمل، وتوفير أنشطة ثقافية مختلفة لكبار السن.

3- سد منابع الأمية: من خلال إتاحة الخدمة التعليمية إلى أقرب نقطة للدارسين وتقليل نسب التسرب عن طريق إنشاء وحدة للتدخل الاجتماعي بكل قرية.

ثانياً: الجودة

الإصلاح والتحسين المستمر لجودة العملية التعليمية وفق معايير الجودة، وذلك من خلال:

1- الإصلاح المتمركز على المدرسة:

هذا المدخل يؤهل المدرسة لأن تصبح قادرة ذاتياً ومهنياً على تحمل المسئولية والمساءلة حتى يمكن التحول إلى نقل الموازنة المالية إلى المدرسة وربطها بالأداء واستكمال الإطار القانوني والإداري لتطبيق ما يسمى بالإدارة المتمركزة على المدرسة.

يعمل هذا المدخل على بناء القدرة الذاتية للمدرسة بصفتها الوحدة الأولى في خط الإنتاج التعليمي، وتمكين المدرسة من تطوير أدائها والتخطيط والعمل على تطويره وفقاً للمعايير القومية تمهيدا لمرحلة الاعتماد التربوي.

2- تأهيل المدارس للاعتماد التربوي

يمكن اختيار إدارة واحدة بكل محافظة، لتطبيق الإصلاح على أساس المعايير، وأن تكون مدارس الإدارة المختارة بكل محافظة نموذجاً إرشادياً لكيفية تأهيل المدارس للاعتماد التربوي، ومن خلال التطبيق التجريبي في تأهيل مدارس إدارة واحدة في كل محافظة، تتمكن المحافظة من الآتي:

- تحديد النموذج الإرشادي للمحافظة والتوصل إلى أفضل الأساليب الملائمة لها
- تطبيق مداخل تحسين المدرسة على أساس المعايير.
- بناء القدرات الذاتية للعاملين بالتعليم من خلال ممارسة العمل نفسه.

3- تنمية القدرات البشرية وتحسين أحوال المعلمين:

ويقصد بتنمية القدرات البشرية:

- بإنشاء الأكاديمية المهنية للمعلم في إطار من اللامركزية، بحيث يكون من أهم أدوارها مراقبة جودة البرامج التدريبية وفقا لمعايير الجودة.
- دعم وتفعيل الإدارات والوحدات التدريبية على جميع المستويات، مع تحديد الأدوار والمسئوليات لكل مستوى وتطوير البرامج التدريبية الخاصة بجميع عناصر العملية التعليمية.
- تنمية المهارات التكنولوجية لدى المعلم دعما لسياسة التوسع في توظيف التكنولوجيا في التعليم وإتاحة فرص التدريب للمعلمين على مهارات اللغة الإنجليزية والحاسب.
- مشروع بناء القدرات للقيادات التعليمية على مستوى المديريات والإدارات التعليمية والمدارس بالتعاون مع الجامعات المتخصصة ليحصل المتدرب على درجة الماجستير أو الدكتوراه أو دبلومات مهنية معتمدة.
- استمرار إرسال المعلمين في بعثات تدريبية بالخارج - من خلال التعاون مع الجهات المانحة - مع التركيز على تدريب المدربين.
- تقويم أداء مجالس الأمناء وتقديم برامج تدريبية لأعضاء هذه المجالس من خلال إعداد وتنفيذ برنامج مكثف لتدريب المدربين بجميع المحافظات.

ويقصد بتحسين أحوال المعلمين:

- تحسين أحوال ومستوى المعلمين، وزيادة أجورهم، من خلال مشروع قانون إنشاء كادر خاص للمعلمين بما يحقق ربط الترقيات بالأداء وتحسين المستوى الأدبي والمادي للمعلم.

4- تعظيم وتوظيف التكنولوجيا للارتقاء بالتعليم:

أ - التوسع في نشر أجهزة الحاسب الآلي في جميع المدارس، وذلك بالتعاون مع الجهات المانحة.

ب- التعاون مع وزارة الاتصالات للتوسع في مشروع المدرسة الذكيـة، وتزويـد المـدارس الإعداديـة (وعددها 7700 مدرسة) بما يلي:

- معمل كمبيوتر لكل مدرسة (13 جهاز / معمل).
- توصيل خدمة الإنترنت فائق السرعة.
- جهاز عرض متصل بالكمبيوتر وشاشة عرض بيضاء بكل فصل.
- تنمية المهارات التكنولوجية لدى تلاميذ حلقة التعليم الإعدادي.
- تجهيز المدارس المنشأة حديثًا بمكونات التطوير التكنولوجي.

ج- تدريب المعلمين على استخدام تكنولوجيا الاتصالات في إعداد الدروس للمواد المتخصصة، من خلال برامج متعددة مع الشركات التكنولوجية الكبرى للتعلم عبر الشبكات في المدارس.

د - إنتاج برمجيات التعليم المطورة على أقراص مدمجة وفق المعايير.

هـ - وضع شرح للدروس على شبكة الإنترنت لتكون في متناول كل من المعلم والطالب.

و- تحميل مناهج الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي على خادم شـبكة الـتعلم الـذاتي بمشروع التعلم الإلكتروني، بالإضافة إلى مناهج التعليم الإعدادي السابق تحميلها.

ز- زيادة سـعة الشـبكة القوميـة للتـدريب عـن بعـد لتصـبح 63 موقعًـا بالمـديريات والإدارات التعليمية، واستخدام الكابلات الأرضية عالية السرعة بدلاً من الأقمار الصناعية، لزيادة سرعـة الإنترنت.

5- تطوير نظم التقويم والامتحانات

أولاً : التقويم الشامل:

أ - يهدف المشروع إلى تقويم الجانب المعرفي والمهاري والوجداني للطلاب من خلال نظام تقـويم متطور، حيث يتم تقويم أداء الطالب على مدار العام الدراسي من خـلال الأنشـطة بالإضـافة لاختبارات نهاية الفصل.

ب- تم تدريب عدد 37688 متدربًا على تنفيذ التقويم الشامل بالصفوف الثلاثة الأولى من حلقة التعليم الابتدائي.

ثانياً: بناء اختبارات قياس المهارات والقدرات:

في مجال التفكير النقدي وحل المشكلات، والمعارف العلمية في مواد اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم في ثلاثة صفوف دراسية (الرابع الابتدائي، الثاني الإعدادي، الأول الثانوي)

ثالثاً: استكمال إنشاء بنك الأسئلة للاستفادة به في تطوير منظومة الامتحانات.

رابعاً: النظر في تطوير نظام امتحان الثانوية العامة بالاتفاق والتعاون مع وزارة التعليم العالي.

6- تطوير المناهج:

إستراتيجية قصيرة المدى:

- إعادة بناء مناهج للصفوف الثلاثة الأولى من حلقة التعليم الابتدائي في إطار نتائج مشروع التقويم الشامل بما يزيل العبء غير التربوي عن كاهل الطفل والتركيز على مهارات القراءة والكتابة والحساب من خلال الأنشطة التربوية المحببة للطفل.
- إعادة تنظيم مواد السنة الأولى من المرحلة الثانوية.
- إعداد كوادر فنية عالية المستوى من التخصص في بناء المناهج وفقًا لأسلوب التعلم النشط، تطبيقًا للمعايير القومية للتعليم، وذلك من خلال تدريب متخصص بالتعاون مع الهيئات الدولية المتقدمة في هذا الشأن.
- دراسة خطة تطوير الثانوية العامة.
- تطوير الكتاب المدرسي ودمج المكون التكنولوجي في المناهج.

الإستراتيجية طويلة المدى

- تطوير جميع المناهج في مصفوفة شاملة لبناء مناهج دراسية (K-12) ترتكز على المعايير

(Curriculum Standards-based) وتحقق المنهج المرن لدعم اللامركزية.

أ- التعليم النشط

- التوسع في التعلم النشط داخل حجرة الدراسة، حيث ثبت نجاح أسلوب التعلم النشط في مدارس المجتمع
- لعمل على تدريب المعلمين وتوفير الأدلة وحقائب المواد التعليمية الداعمة للتعلم النشط بالمدارس خاصة في المرحلة الابتدائية.

ب- دعم تكامل عناصر النقلة النوعية داخل حجرة الدراسة

- العمل على تحقيق نقلة نوعية في العملية التربوية داخل حجرة الدراسة للانتقال من طرائق وأساليب الحفظ والتلقين إلى طرائق وأساليب التعلم المرتكز على التلميذ لتنمية اهتماماته وقدراته الفكرية وطاقاته الإبداعية

7- رعاية التفوق وبناء مراكز للتميز

- العمل على توفير مناخ مشجع للإبداع داخل حجرات الدراسة، مع وضع خطة قومية، تنفذ على مستوى المدارس وفى جميع المراحل، لرصد ومتابعة المتفوقين والموهوبين، في مختلف المجالات، لرعايتهم وتنمية تفوقهم ومواهبهم وإبداعاتهم، وبناء قاعدة بيانات لهذا الهدف.
- يتم بناء عدد من مراكز التميز (من 10 إلى 15 مركزاً) من خلال توفير مباني وتجهيزات المدارس الملائمة، وأعضاء هيئة تدريس مؤهلة لتحقيق عملية تعليمية وفق المعايير العالمية، وذلك لرعاية المتفوقين وأصحاب المواهب في مجالات التكنولوجيا والعلوم والفنون والآداب.

8- تطوير التعليم الفني:

إعداد الفني المتطور المناسب والمطلوب لسوق العمل الداخلي والخارجي في المجالات التجارية والزراعية والصناعية، وإعداد خريج يمتلك مهارة عالية متوافقة مع المعايير القومية للمهارات، ويكون:

- لديه انتماء للوطن وللمهنة.
- مدرك لقيم إتقان العمل والإخلاص والأمانة فيه.
- قادر على الارتقاء بمستواه المهني، والتحول بين التخصصات الفرعية لمهنته.
- لديه قاعدة علمية وثقافية تؤهله لمتابعة التطور في مجال مهنته والارتقاء بمستواه لاجتماعي، ومتابعة تعليمه وتدريبه، وتؤهله للقيام بالأعمال الإدارية والمحاسبية.
- قادر على الالتحاق بسوق العمل مباشرة، أو التكيف بسرعة مع حاجات السوق.

محاور التطوير:

أولاً: تطوير منظومة التعليم الفني والتدريب المهني.

1- تطوير النظام التعليمي

- السماح بالخروج والعودة المتكررة، على مستويات مختلفة.
- ربط مخرجات المنظومة بمستويات المهارة والجدارة القومية.
- إنشاء إدارة عامة للتعليم الفندقي والمهن السياحية.
- تطوير نظم وقواعد قبول التلاميذ، وتوزيعهم تبعاً لقدراتهم وميولهم.
- تطبيق نظام المرشد التعليمي والساعات المعتمدة.

2- التكامل مع الكليات التكنولوجية.

3- التنسيق بين التعليم الفني ومؤسسات الكفاية الإنتاجية.

ثانياً: تطوير الخطط الدراسية والمناهج وطرق التدريس والتقويم

- دمج التخصصات المتشعبة.
- إدخال تخصصات جديدة مواكبة لحاجات السوق والبيئة.
- استخدام تقنيات التعليم الحديثة والوسائط المتعددة والمحاكيات (Simulators).
- تنمية قدرات التعلم الذاتي.
- النظر في استخدام التعليم عن بعد.

- تقريب المواد الثقافية والنظرية بين التعليم الفني والعام.
- التركيز على الأسس النظرية المرتبطة بالمهنة (العلوم / الرياضيات/ اللغات).
- تطوير نظم التقويم وتطبيق نظام التقويم الشامل المستمر.
- تطوير الكتاب المدرسي شكلاً وموضوعا.

ثالثاً: تطوير المدارس

- إنشاء/التحول إلى المدرسة التخصصية.
- إنشاء مدارس غير نمطية تجريبية.
- إنشاء مدارس متنقلة لتكنولوجيا استصلاح الأراضي.
- يتم التوسع في نظام التعليم المزدوج (على غرار برنامج مبارك / كول).
- تحول بعض المدارس القائمة ذات التجهيزات المتقدمة إلى وحدات إنتاجية كالمصنع.
- تجميع المعدات المكلفة في مركز تدريب للمدارس المحيطة.

رابعاً: إنشاء معهد تعظيم قدرات الخريجين المتميزين

- يؤسس لرفع كفاءة المتفوقين إلى الحد الأقصى بما يؤهلهم للحصول على رخصة دولية لمزاولة المهنة.

خامساً: تدريب المعلمين والإداريين واستكمال الهياكل التعليمية والإدارية

- وضع منظومة لتدريب المعلمين والموجهين على مختلف المستويات (أكاديمية المعلم).
- إنشاء عدد من مراكز تدريب المدربين في المحافظات.
- الاستعانة بالمهرة في المهنة من سوق العمل لتدريب المدربين.

سادساً: زيادة التمويل

- العمل على زيادة ميزانية التعليم الفني.
- توحيد جهود التدريب بين الجهات المختلفة لتبادل الإمكانيات.
- تشجيع المشاركة المجتمعية في التمويل.
- إنشاء مدارس تجريبية (رسوم).

سابعاً: الارتباط بالمجتمع وتحسين النظرة إلى التعليم الفني

- ربط المؤسسات الإنتاجية والخدمية بالتعليم الفني.
- تنظيم أسواق التوظيف.
- تنفيذ خطة للبرامج الإعلامية لتحسين الصورة الذهنية.
- تضييق فجوة التمييز بين خريجي التعليم الفني والتعليم العام.

ثامنا: النظم (لتحقيق بيئة مؤسسية فعالة) ويتم العمل على المحاور الآتية:

تحديد دور وزارة التربية والتعليم يتركز دور الوزارة في إطار اللامركزية في المهام التالية:

- بناء السياسات القومية لتطوير التعليم في إطار التوجه السياسي العام للدولة.
- وضع المعايير القومية لجودة التعليم في إطار التوقعات الوطنية المشروعة نحو المستقبل، مع متابعة معايير الجودة العالمية للعمل على استمرارية التطوير والتحديث.
- دعم وتحفيز المبادرات المحلية الناجحة لتحقيق استمرارها وتعميمها.
- متابعة الأداء والتقويم في إطار نظم محاسبية واضحة.
- التأكد من استجابة مخرجات التعليم لمواكبة جهود الدولة في الإصلاح. من خلال:
  - ضمانات عامة أساسية لتطبيق اللامركزية.
  - إطار فكرى واضح لتطوير التعليم على المستوى القومي يتضمن سياسات وإستراتيجيات محددة وواضحة وبرامج متفق عليها للتنفيذ، مستندة على تخطيط دقيق وشراكة واسعة بين جميع مستويات العمل.
  - تحديد وتوزيع الأدوار والمسئوليات بين الإدارة المركزية والإدارات المحلية على كل مستوياتها، بما يحقق أقصى درجات التمكن للمجتمعات المحلية وأعلى مستوى من الفعالية والكفاءة في التنفيذ.
  - وضع آليات لوصول وانسياب المعلومات بين جميع الأطراف المعنية من المستوى المركزي حتى المدرسة والعكس.

- نظم محاسبية قوية لربط المصروفات بالأداء، على أن تسمح هذه النظم بمكافأة الأداء المتميز، وتقديم الدعم الإضافي لجوانب القصور، وإدارة الموارد المحلية.
- الأسلوب المقترح لتطبيق اللامركزية.
- التطبيق المرحلي لاكتساب الخبرات والسماح للنظام والأفراد بالتكيف مع المتغيرات الجديدة.
- التطبيق الواسع النطاق لبعض الموضوعات لتحقيق نتائج سريعة يشعر بها العامة.

مراحل التطبيق

المرحلة الأولى: التخطيط الإستراتيجي

- يهدف التخطيط الإستراتيجي إلى وضوح للرؤية التي غالباً ما تحتاجها عمليات التغيير، كما أن وضوح الرؤية وسيلة جيدة للحصول على دعم الرأي العام للجهود المبذولة لتحقيق تطوير التعليم وتطبيق اللامركزية.
- تتم عملية التخطيط الإستراتيجي على مستويين، المستوى المركزي (وزارة التربية والتعليم)، وعلى مستوى المحافظات لتطوير التعليم على مستوى كل محافظة.
- قد تتعدد مداخل التخطيط في كل محافظة على أن يتم ذلك في إطار السياسة التعليمية على المستوى القومي والتنسيق بين وزارة التربية والتعليم والوزارات المعنية والمحافظات.

المرحلة الثانية: تتابع عمليات التطوير وبناء النظم الداعمة

- اتخاذ القرارات الداعمة للتطوير وتطبيق اللامركزية في ضوء التخطيط الإستراتيجي .. وتحويل الإستراتيجيات إلى خطط عمل، وبرامج تنفيذية، وقد تختار المحافظات أن تبدأ التطبيق في إدارة واحدة أو أكثر كنموذج استرشادي في تطوير اللامركزية.
- بناء نظم داعمة لدور المحافظات في اتخاذ القرارات.
- استمرار التشاور مع المحافظة للاتفاق على آليات العمل بما يسمح بالمراجعة الشاملة والتنسيق في ضوء الأهداف القومية للتطوير.

المرحلة الثالثة: التنفيذ

- يقدم وزير التربية والتعليم والمحافظون قوة دفع لتوفير الدعم السياسي والتغلب على المعوقات التنظيمية، خاصة في المراحل الأولى من التنفيذ.
- التنسيق الشامل بين وزارة التربية والتعليم، ووزارات المالية، والدولة للتنمية الإدارية، والتخطيط والتنمية المحلية كشركاء أساسيين في تطوير التعليم وتطبيق اللامركزية خاصة فيما يتعلق بوضع الأطر المحددة للمسئوليات والأدوار على كل المستويات.
- التدريب المستمر وبناء القدرات لتفعيل الموارد البشرية، والقيام بالأدوار والمسئوليات بكفاءة وفعالية.

المرحلة الرابعة: التوسع في جهود التطوير وبناء نظم المعلومات والمتابعة والتقويم:

- في ضوء تقويم نتائج التنفيذ، يتم النظر في التوسع في تطبيقها وفى كل الأحوال يجب ضمان وجود قيادات مؤهلة لتحمل المسئولية.. والأداء بكفاءة وفعالية. وتعتمد هذه المرحلة بصفة أساسية على المتابعة والتقويم.. والنتائج الدقيقة للتقويم الواقعي حول جهود ونتائج تطوير التعليم.

المراجع:

1- محمد السيد حسونة، "أهمية التخطيط التربوي كضرورة لتحقيق التنمية البشرية". صحيفة التربية، السنة الرابعة والخمسون، العدد الثالث، مارس 2003م.

2- هنداوى محمد حافظ، "الإدارة الإستراتيجية في التعليم انعكاسات التحليل الإستراتيجي في فعالية الإدارة العليا للتعليم في جمهورية مصر العربية" المؤتمر العلمي السنوي الرابع، الجزء الثاني، جامعة حلوان، أبريل 1996م.

3- أحمد إسماعيل حجى، اقتصاديات التربية والتخطيط التربوي، القاهرة: دار الفكر العربي، 2002م.

4- حسن مختار حسين، "تصور مقترح لتطبيق التخطيط الإستراتيجي في التعليم الجامعي المصري" مجلة التربية، السنة الخامسة، العدد السادس، مارس 2002م.

5- إياد محمود عبد الكريم، سعد زناد المحياوى، إدارة مؤسسات التدريب المهني والتقني، القاهرة: المركز العربي للتدريب المهني وإعداد المدربين، 2001م.

6- هند بنت ماجد بن خثيلة، "التخطيط الإستراتيجي في التعليم في إدارة التعليم ما قبل المدرسة الابتدائية"، مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض: السنة العشرون، العدد الثاني والسبعون، 1999م.

7- عبد الحميد عبد الفتاح المغربي، الإدارة الإستراتيجية لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، القاهرة: مجموعة النيل العربية، 2002م.

8- عادل السيد الجندي، "التخطيط الإستراتيجي ودوره في الارتقاء بكفاية وفعالية النظم التعليمية"، مجلة مستقبل التربية العربية، العددان أكتوبر ويناير 16، 17، 2000م.

9- محمد حسن المبعوث، "تصور مقترح للتخطيط الإستراتيجي في إدارة مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية"، مجلة التربية، السنة السادسة، العدد الثامن، يناير 2003م.

10- محمد عبد الخالق مدبولى، "نموذج مقترح للتخطيط المدرسي الإستراتيجي وبناء القدرات التخطيطية لدى مجموعة من الممارسين"، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة السادسة عشرة، العدد الثامن عشر، 2001م.

11- بدون مؤلف، الخطط الإستراتيجية المعلوماتية للمنشآت، كراسات علمية، القاهرة: المكتبة الأكاديمية، 2002م.

12- مارجريت بريدى وآخران، ترجمة بهاء شاهين، الإدارة التعليمية الإستراتيجية الجودة الموارد، القاهرة: مجموعة النيل العربية، 2007م.

13- أحمد نجم الدين أحمد عيداروس، "إدارة عملية التخطيط الإستراتيجي كمدخل لفعالية الإدارة المرتكزة إلى المدرسة، تصور مقترح نحو بنوية الفيدرالية الإدارية بمؤسسات التعليم العام في مصر"، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد الحادي عشر، العدد الرابع، أكتوبر 2005م.

14- ثابت عبد الرحمن إدريس، جمال الدين محمد المرسى، الإدارة الإستراتيجية (مفاهيم ونماذج تطبيقية)، القاهرة: الدار الجامعية، 2002م.

15- عاشور إبراهيم الدسوقي، عدنان محمد أحمد قطيط، "التخطيط الإستراتيجي السيناريوهات أسلوب لاستشراف المستقبل"، صحية التربية، السنة 58، العدد الأول، أكتوبر 2006م.

16- محمد عبد الخالق مدبولي، التخطيط المدرسي الإستراتيجي، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، 2001م.

17- ضياء الدين زاهر، "العلاقة بين الجامعة وسوق العمل منظور إستراتيجي"، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد 37، أبريل 2005م.

18- عبد العزيز صالح بن حتبور، الإدارة الإستراتيجية إدارة جديدة في عالم متغير، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2007م.

19- محمود السيد عباس، الخطة الإستراتيجية المدرسية- دليل عمل إرشادي، دبي: دار القلم، 2005م.

الفصل الثالث

الخطة الإستراتيجية للمدرسـة

الفصل الثالث

الخطة الإستراتيجية للمدرسة

كما سبق في الفصلين السابقين، تضافرت مجموعة من العوامل والظروف في السياق التعليمـي الغربي خلال الثمانينات، وعلى مدى التسعينيات، من أجل ترسـيخ الاتجـاه نحـو الإدارة المرتكـزة إلى المدرسة، مما أستوجب أن تضطلع المدارس بمهام التخطيط بمستوياته المتعـددة: المنظـور المسـتقبلي بعيد المدى، والإستراتيجي متوسط المدى، والإجرائي قصير المدى.

وعلى ذلك، فإن الحديث حول الخطة الإستراتيجية للمدرسـة لا بـد أن يتضـمن أولاً الحـديث حول كيفية امتلاكها منظورا مستقبليا بعيد المدى، ربما يتراوح حول خمسة عشر عاما، ولكنه يتجدد باستمرار. وثانياً الحديث حول كيفيـة إجـراء التحليـل الإسـتراتيجي للعوامـل المـؤثرة عـلى المدرسـة وأدائها، خارجيا وداخليا، في الوقت الراهن وفى المستقبل متوسط المدى، والذي يتراوح حـول خمـس سنوات ويتجدد أيضًا باستمرار ثم أخيرا الحـديث حـول كـل مـن: التوجـه الإسـتراتيجي والتخطـيط الإستراتيجي للمدرسة.

أولاً: المنظور المستقبلي للمدرسة **School Perspective**

لم يعد التخطيط المدرسي معزولاً عن حركة الواقع وتحـديات المسـتقبل، وبالتـالي فقـد أصـبح ذلك التخطيط دائم التغير والحركة، بحيث يصعب تثبيت الخطة المدرسية لعدد من السـنوات دون أن يعتريها التغيير، وبحيث أصبح الأمر يقتضى "تغيير الذهنية التخطيطية"Changing Mindset أو بالأحرى ترسيخ "ذهنية التغيير" Mindset of change" وهو ما يمكن أن يتم مـن خـلال عـدد مـن الأساليب لعل من أهمها:

أسلوب إعادة الهندسة **Re-engineering**

ويقصد به إعادة بناء التفكير بشأن أداء المدرسة بحيث يتوافق ويلبى متطلبات التغير الجذري الحادث والمتوقع في البيئة الخارجية الحاضنة لها، ولكنه لا يعنى ـ وفقا لتحذير "همر" و"ستانتون" Hammer and Stanton ـ أن يعاد النظر في البيئة الداخلية والتنظيمية الحالية أو التفكير بشأن استبدالها ببيئة أخرى، بل يعنى فقط إعادة النظر بشأن الأداء المدرسي وكيفيته ومستواه واتجاهه.

وبشكل عام، يركز الأسلوب على كل من: العمليات Process، والتغيرات الجذرية engradical cha ، وأخيرا القدرة على نسج هذه التغييرات الجذرية المتوقعة في إطار تطور درامي Dramatic Improvement، سواء فيما يحدث من خارج المدرسة أو من داخلها، وهو تطوير يتسم بالثورية فيما يبادر إليه من حلول Radical solutions.

وفى هذا الاتجاه، يرى بعض منظري التخطيط الإستراتيجي ضرورة أن تتمتع المنظمة ـ أصلاً ـ ببنية غير مفرطة في الإحكام والاعتمادية فيما بين عناصرها التنظيمية من علاقات، الأمر الذي يجعلها مرشحة دائماً لحدوث تغييرات، ومستعدة باستمرار لحدوث عمليات إعادة الهندسة. وهو ما يؤكده "كوتر" .Kotter J (1996).

ويتفق منطق العلاقات التنظيمية منخفضة الاعتمادية هذا مع إحدى أهم إستراتيجيات التغيير التي أفرزتها حقبة التسعينات، ألا وهى إستراتيجية الحافة Strategy pf edge، والتي تفترض أن المنظمة المهيأة لاستيعاب التغيير باستمرار هي تلك التي تقف في وضع متوازن بين الوضع البيروقراطي الجامد، وبين وضع الفوضى Chaos، مما يسهل في أية خطة أن يعمد المخططون الاستراتجيون إلى التفكير بشأن مستقبلها من منظور إعادة الهندسة كما تقرر "شونا براون" Shonal, L.B و"كاثلين إيزهاردت Kathleen.

وإذا كان أسلوب إعادة الهندسة أحد الأساليب اللازمة للتفكير بشأن المستقبل متحرراً من العلاقات البنائية التنظيمية الراهنة وما تفرضه من أداء تقليدي للمنظمة، فإن خصوصية مهمة لمنظمة المدرسة ينبغي التنبيه إليها هنا، ألا وهى كونها جزءا من

آلية الحفاظ على استقرار النظام الاجتماعي وبالتالي كونها منظمة بيروقراطية بطبيعتها؛ الأمر الـذي يجعل من مهمة امتلاكها منظورا مستقبليا من خلال إعادة الهندسة مهمة جد صعبة.

ولا شك أن ممارسة "إعادة الهندسة" تحتـاج إلى تـدريب طويـل، وقـدرة متميـزة عـلى قـراءة التغيرات وهى بعد في مراحلها الجنينية. ولكنها ممكنة إذا ترافقت مع بعض الأساليب المساندة لها، كما في أسلوب "النصف الأيمن والنصف الأيسر للمخ" rainb left and right.

أسلوب النصف الأيمن والنصف الأيسر للمخ:

ويقوم على المقارنة بين تطور أحداث الواقع الراهن إطراديـاً Incremental وتطورهـا بشـكل ثوري Radical، اعتقاداً بأن النصف الأيمن من المخ يتميز بالتفكير بشكل ثوري إبداعي، بينما يفكـر النصف الأيسر بشكل روتيني، كما يقول "دانت" Dent H.. وكما يوضح الجدول التالي:

المخ الأيمن (تجديدات جذرية)	المخ الأيسر (تجديدات طردية)
- إبداعي يقارب المشكلات من زوايا جديدة.	- تقليدي يقارب المشكلات من زوايا مألوفة.
- تركيبي/ تحليلي.	- يميل إلى التحليل.
- يميل إلى مواجهة التحـديات والمواقـف غـير مكتملة المعالم.	- يميل إلى مواجهة المشـكلات بشـكل متسلسـل: حلول، تنفيذ الحلول، تغذية راجعة.
- يأخذ العوامل التفريدية بعين الاعتبار.	- يميل إلى مراعاة العوامل المجتمعية.
- يعمــل في بيئــة متضــاربة مــن العوامــل والمؤثرات.	- يعمل في بيئة متسقة ومنهجية
- يتأثر بالعوامل المزاجية الإبداعية.	- يعمل في حالات الاتزان المزاجي.
- ينشط في الجو المرح والانبساطية.	- يميل إلى الجو الجاد وينشط فيه.
- يتميز بالعمل والتفكير الحدسي في اندفاعـه وأحكامه.	- يتميز بالعمل المحسوب ذي الطابع المنطقي.

أسلوب المنحنى الموجي **Sigmoid Curve:**

ويقدمه "هاندي" Handy باعتباره من أنجح أساليب الانطلاق نحو إعادة التفكير بشكل نقدي تجاه المستقبل، حيث يصور أمر أية منظمة في مسيرة تطورها أو استمرارها أو حتى فشلها، المنحنى الموجي، ويقرر بأن أنسب لحظة ينبغي اقتناصها للخروج عن المسار المألوف، والانطلاق نحو تصورات إبداعية، إنما هي النقطة "A".

ويؤكد "هاندي" كون الانطلاق بالمنظمة إلى هذا المسار غير المألوف من إعادة التفكير إنما هو تحدى هائل يواجه المسئولين عنها، ويحملهم قدراً كبيراً من المسئولية لأنه يتضمن قدراً لا يستهان به من المخاطرة. ولكن النتائج الإيجابية المتحققة به - أيضًا ـ لا يمكن مقارنتها بما هو مألوف ومتوقع كما في الفرق بين "B"، وبين ما يمكن أن يصل إليه المسار الجديد.

وأياً كان الأسلوب المتبع لممارسة التفكير المستقبلي، ورسم المنظور الخاص بالمدرسة وسط أحداث ذلك المستقبل، فإن ما يسفر عنه ذلك التفكير يعد بمثابة المادة الخام من الأفكار والقيم والاتجاهات التي سوف يستفاد منها في صياغة رؤية المدرسة **Vision** ورسالتها **Mission**، ووضع الأهداف الإستراتيجية، وهو ما يندرج في مجمله تحت المسمى المستحدث في كتابات التسعينيات "التوجه الإستراتيجي".

ثانياً: التحليل الإستراتيجي لموقف المدرسة:

في الخطوة السابقة، تهيأت عقلية التخطيط لجعل التغيير سمة أساسية من سماتها، واستعدت لكي تستجيب لما يتطلبه المنظور المستقبلي من إعادة لهندسة عملياتها التخطيطية والتنظيمية، ومواجهة ما يفرضه ذلك المستقبل من تحديات على وظائف المدرسة وأدوارها.

وتأتى الخطوة الثانية "التحليل الإستراتيجي " **Strategic analysis** لكي تضيف بعداً معلوماتياً تفصيلياً إلى المنظور المستقبلي للمدرسة، وذلك من خلال تحليل الموقف الإستراتيجي الراهن، بما ينطوي عليه من مخاطر وتهديدات ومن فرص مواتية للتقدم والتطور، ومن أوجه قوة وأوجه ضعف في البني والعمليات الداخلية.. الخ، الأمر

الذي يساعد كثيراً متخذ القرار الإستراتيجي بالمدرسة لكي يحدد التوجه Intent ومن ثم لكي يقوم بوضع الخطة الإستراتيجية بما تتضمنه من أهداف ومرامى.

وهناك أكثر من مدخل لإجراء خطوة التحليل الإستراتيجي لعل من أهمها وأكثرها شيوعا مدخل تحليل الأنساق أو النظم، ومدخل الكفايات والمعايير:

تحليل الأنساق مدخلاً للتخطيط المدرسي الإستراتيجي:

من أكثر وأقدم المداخل شيوعاً في مجال ضخ المعلومات الإستراتيجية، وهو مفيد على أكثر من مستوى من مستويات الوظيفة الإدارية ومهامها، إذ لا يستخدم فقط في مجال التخطيط الإستراتيجي، بل ويستخدم في مجالات أخرى مثل التقويم والمتابعة وبحوث العمليات.

وتنقسم عملية تحليل الأنساق إلى خطوتين متكاملتين: في الأولى يتم تحديد الموقف الراهن للمدرسة Strategic postitoning، وفى الثانية يتم تحليل الأنساق المدرسية والوقوف على مدى ملاءمة المسارات والأهداف والتوجهات الحالية للمدرسة مع معطيات الموقف الإستراتيجي الجديد.

1- تقدير الموقف الإستراتيجي الراهن للمدرسة:

هناك عدة مداخل لإنجاز هذه المهمة، لعل من أكثرها شيوعاً مدخل Swot، الذي يحلل الأنساق الداخلية للمدرسة للوقوف على أوجه القوة Strengths والضعف Weaknesses، ويحلل الأنساق الخارجية المحيطة بالمدرسة لرصد الفرص Opportunitis والتهديدات أو المخاطر Threats المعتملة فيها.

1- **ففي مجال تحليل ما يعتمل في الأنساق الخارجية** الحاضنة للمدرسة من مخاطر وتهديدات، وما تتيحه من فرص سانحة للتقدم ومواجهة التحديات المستقبلية، يقترح "نايت" سياقين أو نسقين من الأنساق الجديرة بالتحليل وهما:

- **الأسواق التعليمية والزبائن:** حيث يثور التساؤل حول الأفراد والمجموعات التي تسعى المدرسة إلى خدمتهم، وحول إمكانية أن يدوم طلبهم لما تقدمه المدرسة من

خدمات ورضائهم عن مستواها، وهـو مـا يسـتلزم جمـع المزيـد مـن المعلومـات حـول: التوزيعـات السكانية المحيطة بالمدرسة، وأعداد الأفراد المتوقع التحاقهم بها من الشريحة العمرية المعنيـة عـلى مدى السـنوات القادمـة، ومعلومـات حـول تصـنيفهم إلى ذكـور وإنـاث، أسـوياء وذوى احتياجـات خاصة، وكذلك معلومات حول نوعيات المتعلمـين الآخـرين الـذين يسـتفيدون مـن المبنـى المـدرسي (خدمات محو الأمية وتعليم الكبار..)، والهيئات والجمعيات الأهلية ... الخ.

- **بيئة العمل التربوي والمنظمات المنافسة:** حيث يثور السؤال حول اتجاهات العمل التربـوي العامة وسياساته وتشريعاته وما إذا كانت تمثل عاملا داعماً ومواتياً لتقدم المدرسـة في المسـتقبل، أو كانت تمثل تحدياً لها، خاصة في ضوء وجود منظمات أخرى مناظرة ومنافسة، وكذلك التساؤل حـول الميزانيات ومصادر التمويل المركزية للمشروعات التعليميـة ونصـيب المدرسـة منهـا، وحـول الحالـة الاقتصادية العامة للمجتمع المحلى ومدى قدرته على دعم أنشطة المدرسة من عدمه.إلخ.

بينما يضيف كل مـن "دافيـز" و"اليسـون" مجموعـة أخـرى مـن الأنسـاق يضـمناها الجـدول التحليلى مثل: سياسات التوظيف، ومعدلات البطالة، واتجاهات التطور التكنولوجي وغيرها:

جدول يبين مجموعة من الأنساق في المدرسة:

النســـق	الفرص المواتية	التهديدات التحديات
العوامل السياسية والاقتصادية والتشريعية		
التغييرات التربوية على المستوى المركزي والمستوى المحلى		
اتجاهات سياسات التوظيف بالدولة، وخاصة في قطاع التعليم		
التطورات التكنولوجية.		
طبيعة المستفيدين من الخدمة		

2- وفي مجال تحليل الأنساق الداخلية، وما يعتمل داخلها من عوامل مؤثرة على مستقبل المدرسة، وبيان أوجه القوة وأوجه الضعف فيها، يقترح "نايت" وجهين من أوجه التقييم التي لا يمكن تجاهلها، وهما:

- **الموارد الجارية Current resources** وتمثل كافة المدخلات الواردة إلى النظام المدرسي، من مصادر للتمويل، وإمكانات مادية، وعاملين ومعلمين، إضافة إلى معدلات إقبال التلاميذ على الالتحاق... الخ.

- **المخرجات Products** ممثلة في معدلات النجاح والإنجاز التحصيلي للتلاميذ، ومدى مطابقة الإنجاز التعليمي لهؤلاء التلاميذ لما هو محدد سلفاً من مخرجات للتعليم، وكذلك معدلات التقدم في مستويات الأداء المهني للمعلمين ونموهم المتحقق من خلال برامج التنمية المهنية ... ... إلخ.

بينما يضيف "دافيز" و"اليسون" أوجه أخرى تفصيلية للتقويم كالمناهج، وأساليب التعليم والتعلم، وأساليب تقويم التلاميذ، والأنشطة اللاصفية، والانضباط السلوكي داخل المدرسة وغيرها.

وتتعدد المنهجيات والأساليب المستخدمة في توفير المعلومات اللازمة لإجراء تحليل الموقف الإستراتيجي والوقوف على عناصره الأربعة (التهديدات، الفرص، نقاط القوة، نقاط الضعف) المتضمنة في مدخل Swot فبينما تحبذ "سوزان ستون" Stone 1993 اتباع العصف الذهني Brain – Storming وعقد ورش العمل المكثفة لهذا الغرض، حيث يدعى إليها المعلمون وبعض أولياء الأمور، والشخصيات العامة من المفكرين ورجال الاقتصاد... الخ، نرى أن الاعتماد على نتائج ما يجرى بانتظام ـ ما ينبغي أن يجرى بانتظام ـ من دراسات تقويمية واستطلاعية كجزء من نظام التقويم الذاتي المؤسسي للمدرسة، وكذلك الاعتماد على نتائج ما يجريه المعلمون من بحوث إجرائية Action researches داخل فصولهم حول مشكلات الممارسة، ترى أن الاعتماد على نتائج تلك الدراسات والبحوث يمثل حجر الزاوية لقيام تخطيط إستراتيجي

مدرسي ذي طابع منهجي مؤسسي بديلاً عن الطابع الارتجالي أو الطابع الروتيني، الذي يميز ممارسات التخطيط المدرسي في النظم المركزية.

فالاعتماد على نتائج الدراسات والبحوث التقويمية والاستطلاعية، وممارسة التحليل البعديMeta – Analysisعلى تلك النتائج، يوفر موارد متجددة من المعلومات الإستراتيجية أمام المخطط، ويتيح له إمكانية تقدير الموقف الإستراتيجي الراهن للمدرسة في أية لحظة في سهولة ودقة.

2- تحليل الأنساق **Systems Analysis**

وتأتي تلك الخطوة من خطوات التخطيط الإستراتيجي من مدخل تحليل الأنساق، كخطوة ثانية بعد خطوة تحليل الموقف الإستراتيجي، وفيها يتم البحث عن المسارات الممكنة Possible courses للتقدم نحو المستقبل، انطلاقاً من موقف إستراتيجي راهن ثم تقديره سلفاً.

والخطوة الأولى من خطوات تحديد المسارات الإستراتيجية هي مراجعة رؤية المدرسة Vision،ورسالتها (مهمتها) Mission واللتان تمثلان التوجه المستقبلي العام الذي يتبناه العاملون بها، ويمثلان أيضًا الالتزام والتعهد بتحقيق ذلك التوجه، والوقوف على مدى ملاءمتهما لمقتضيات الموقف الإستراتيجي وتوجهاته المستقبلية.

وتأتي مراجعة مجموعة الأهداف العامة، أو الأهداف الإستراتيجية المشتقة، من رسالة المدرسة، ومن مجموعة السياسات الكفيلة بتحقيقها في الخطوة الثانية والأخيرة من خطوات التحليل الإستراتيجي، والتي يتلوها الانتقال إلى المستوى متوسط المدى من التخطيط المدرسي ألا وهو وضع الخطة التنفيذية لتطوير المدرسة، بما تتضمنه من برامج ومشروعات.

وفي الواقع لا يمثل نموذج التخطيط الإستراتيجي من مدخل تحليل الأنساق مجرد مرحلة من مراحل التخطيط، بقدر ما يمثل نظاماً للمعلومات المتجددة والمتدفقة باستمرار، والتي تمكن المخطط المدرسي من تقدير موقفه في أي لحظة، واتخاذ القرارات

المناسبة بشأن ما يلزم من تغييرات بناء على معطيات التحليل، وهذا ما يبرر التسمية التـي يقترحهـا "نايت" للنموذج من أنه "قاعدة بيانات ".

الكفايات والمعايير مدخلا للتحليل الإستراتيجي:

بطبيعـة الحـال، ينتمـي هـذا المـدخل إلى أحـد الاتجـاهين الرئيسـين مـن الإدارة المرتكـزة إلى المدرسة، ألا وهو اتجاه فاعلية (نجاعة) المدرسة School effectiveness وقد تم تطويره في انجلـترا اعتماداً على قوائم الكفايات والمعايير التي وضعتها مجموعة كبيرة من المـنظمات والوكـالات؛ مثـل: وكالة تدريب المعلمين A.T.T والمجلس الوطني للتأهيل المهني للمديرين... وغيرهما.

والفكرة الأساسية في هذا المدخل هي تقويم الوضع الراهن للمدرسـة، في ضـوء مـا ينبغـي أن تكون عليه الأداءات النموذجية المستهدفة لتحقيـق المهـام والأهـداف العامـة، والخـروج مـن هـذا التقويم بمعلومات حول الفجوة بين الواقع والمثال، ومن ثـم توجيـه عمليـات التخطـيط نحـو جسر هذه الفجوة.

إن التحليـل يسـتهدف الأغـراض الرئيسـية أو المفتاحيـةKey purposes للعمـل المـدرسي، والوقوف على مدى تحققها في واقع الأداء الراهن، وهى بوجه عام تدور حول فكرة تحقيـق الـتعلم الفعال Effective Learning.

وفى المستوى الثاني من التحليل يتم تعيين الأدوار والوظـائف الإداريـة الرئيسـة المحققـة لهـذا الغرض، وهى تنقسم بوجه عام إلى أربعة مجـالات هـي: إدارة السياسـات وإدارة عمليـات التعلـيم والتعلم، وإدارة الموارد البشرية، وأخيراً إدارة المصادر والموارد المادية.

أما المستوى الثالث من التحليل فيستهدف الوقوف على مدى تحقق الكفايات الأساسية، التي تمكن العاملين بالمدرسة من تأدية الوظائف والأدوار السابقة، وهى على النحو التالي:

1- بالنسبة لوظيفة إدارة السياسات المدرسية:

- هناك كفاية "مراجعة الأهداف والسياسات الراهنة".
- وهناك كفاية "دعم وتطوير علاقات شراكة إيجابية مع الأطراف المعنية من تلاميذ وأولياء أمور وجماعات مهنية وقوى اجتماعية... الخ ".

2- بالنسبة لوظيفة إدارة عمليات التعليم والتعلم:

- كفاية "مراجعة وتقويم وتطوير بيئة التعلم وما بها من مقومات ووسائل معينة على تحقيق التعلم الفعال".
- كفاية "متابعة تنفيذ برامج التعليم وخططه، والعمل على تقويمها وتطويرها باستمرار".

3- وبالنسبة لوظيفة إدارة الموارد البشرية:

- كفاية "توصيف الوظائف ومعايير اختيار العاملين والمعلمين".
- كفاية "دعم وتحسين الأداءات الفردية والجماعات للعاملين والمعلمين"
- كفاية "تقويم الأداء الفردي والجمعي".
- كفاية "دعم وتحسين علاقات العمل والإدارة الإيجابية للصراع".

4- وبالنسبة لوظيفة إدارة المصادر والموارد المادية:

- كفاية " تخصيص الموارد وتفعيل استخدامها".
- كفاية "متابعة استخدام الموارد والإنفاق".

وفى المستوى الرابع والأخير، يتم التحقق من مطابقة الأداءات الفعلية للعاملين أفراداً وجماعات مع الأداءات التي تم توصيفها في قوائم المعايير المعتمدة للفاعلية.

ويتم توظيف المعلومات الناشئة عن معايرة الأداء الفعلي مع الأداء المثالي المعتمد للفاعلية في تحديد فجوات الأداء، وفى تعيين مواطن ضعف الفاعلية، ومن ثم جعلها مستهدفة من عمليات التطوير الإستراتيجي للمدرسة، وما يحققها من خطط وسياسات، أو بالأحرى جعلها موضوعا للتوجهات الإستراتيجية للمدرسة في المرحلة المقبلة.

ثالثاً: تعيين التوجهات الإستراتيجية للمدرسة:

كما سبق، فإن المهمة الأساسية لمرحلة التحليل الإستراتيجي هي جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول الموقف الإستراتيجي الراهن للمدرسة، في خضم ما يحيط بها من مؤثرات ويؤثر عليها من عوامل داخلية وخارجية، وما أن يتم ذلك، تكون لدى المخطط المدرسي صورة أكثر وضوحاً للمجالات التي ينبغي أن يتجه إليها العمل المدرسي في السنوات القادمة.

وفى هذا الإطار ينبغي التمييز بين مستويين من تلك المجالات: الأول هو ذلك المستوى من المهام والتحديات الواضحة المحددة، وربما المألوفة، التي يستطيع قادة المدرسة وضع الخطط متوسطة المدى لإنجازها ومواجهتها، ويستطيعون بسهولة تبنى الاستراتيجيات الصغيرة اللازمة لهذا الغرض، من الآن وبشكل بسيط ومباشر.

أما المستوى الثاني من مجالات العمل التي يكشف التحليل الإستراتيجي عن أهميتها، ويبين ضرورة تعيين التوجهات الإستراتيجية للمدرسة وفقا لها، فهي مجالات تحتاج المدرسة إلى أن يتم بناء القدرات الخاصة اللازمة لمواجهتها والتصدي لما تفرضه من تحديات، الأمر الذي يستلزم البدء في سلسلة من الإجراءات على الخطة الإجرائية الحالية للمدرسة، مثل: توصيف تلك القدرات، وتحديد مظاهر تحققها، وتحديد أساليب قياسها والفترة الزمنية اللازمة لبنائها واختيارها، بحيث إذا تم ذلك يكون المخطط المدرسي قادراً على اتخاذ القرار المناسب: إما بإعادة النظر في التوجهات الإستراتيجية نتيجة الإخفاق في بناء القدرات الخاصة بها، أو باعتماد تلك التوجهات نتيجة اكتمال القدرات الخاصة بها، ومن ثم إحالتها إلى مستوى الخطة الإستراتيجية للمدرسة، حيث تدخل في صياغة الرؤية Vision والرسالة Mission ومن ثم تحال إلى مستوى الخطة الإجرائية ليتم ترجمتها إلى نشاطات وبرامج ومشروعات مدرسية متوسطة وقصيرة المدى.

وعلى هذا، فإن عملية التحليل الإستراتيجي تمكن المخطط المدرسي من "فرز" ما يواجه المدرسة من تحديات، وتصنيفها على مستويين وفقا لثلاثة معايير أساسية هي:

1- مدى ملاءمتها Suitability لـكي تتحـول إلى مسـارات إجرائيـة وعمليـات وأنشـطة في الوقـت الراهن.

2- مدى التقبل (المقبولية) Acceptability التي تحظى بها تلك التحـديات مـن جانـب العـاملين بالمدرسة والخبراء التربويين والمجتمع، ومدى ما يبدونه من استعداد وحماس تجاهها.

3- مدى الاحتمالية والقابلية للتنفيذ Feasibility

أما المستوى الأول من التحديات، فهي تلك التي تحظى بقـدر عـال مـن الوضـوح والتحديـد، والتي يمكن للمدرسة ـ الآن ـ أن تبدأ في مواجهتها بما لديها من قدرات، لذا يتم تحويلها إلى مستوى الخطة الإستراتيجية مباشرة، ومن ثم إلى الخطط الإجرائية ومتوسطة المدى وقصيرة المدى.

وأما المستوى الثاني من التحديات، فهي تلـك التـي تتسـم بقـدر عـال مـن الغمـوض أو عـدم الملاءمة بحيث يتعذر على المدرسة ـ في الوقت الراهن ـ أن تبدأ في مواجهتها بما لديها مـن قـدرات، وتحتاج إلى بناء قـدرات أخـرى جديـدة لهـذا الغـرض، وتلـك تـدور في دورة مرحليـة مـن توصـيف القدرات، وبنائها، وقياس مدى تحققها قبل أن يتم اعتمادها كتوجهات إسـتراتيجية يمكـن ترجمتهـا إلى خطط إستراتيجية وإجرائية.

وكما سبق في الفصول السابقة، تعد فكرة امتلاك المدرسة رؤية مستقبلية فكرة حديثة العهـد في مجال التخطيط المدرسي، فرضتها ظروف التسعينيات والإدارة التعليمية اللامركزية التنافسية، كما فرضها مفهوم المحاسبية الذي تم تبنيه على نطاق واسع.

ويعنى التوجه الإستراتيجي Strategic intent بالتركيز على بناء قـدرات المدرسـة في المجـالات المفتاحية الأساسية لما تقوم به من أنشطة، دون التورط في تفاصيل قد تتغـير ـ بـالأحرى سرعـان مـا تتغير ـ بفعل زخم المتغيرات التي تحفل بها البيئة المحيطة.

ومن المنطقي أن تكون فجوات الأداء والمعلومات الناتجة عن تحليل الموقف الإستراتيجي للمدرسة، هي ذاتها المجالات المفتاحية التي يستهدف جعلها موضوعاً للتوجهات الإستراتيجية، الأمر الذي يمثل بداية تكوين "رأس الحربة" أو تحديد "قبلة السير" بالنسبة للخطة الإستراتيجية المقبلة.

ويصف "بويزوت" Boisot عملية تطوير التوجه الإستراتيجي بأنها بمثابة اجتياز لمساحات مليئة بالزخم المتفاعل والمتناثر من المؤثرات والعوامل الإستراتيجية، موجها بالحدس والفهم الكلى، مما يؤدى إلى انبعاث مجموعة من موجهات العمل التي تهدى المنظمة إلى غايتها الصحيحة، وتبلغها ما قد يبدو للوهلة الأولى أنه يتعذر بلوغه من أهداف.

وبالنسبة للمدارس بصفة عامة فإن مجموعة أساسية من التوجهات الإستراتيجية تكاد تكون مشتركة فيما بينها، وإن اختلفت بعض التفصيلات والظروف، يوردها كل من "دافيز" و"إليسون" في الجدول والذي يوضح كيف أن هذه التوجهات - إذا تم بناء القدرات المدرسية التي تستهدفها - يمكن أن تقود: إما إلى الانتقال إلى مرحلة وضع الخطط الإستراتيجية، وإما إلى إعادة صياغة وتوجيه ما انطلقت منه من توجهات مرة أخرى.

ويظل التوجه الإستراتيجي حاضراً في خلفية العمل المدرسي الراهن إلى أن يكتمل بناء القدرة التي يستهدفها، دون أن يعوق ذلك مسيرة تنفيذ الخطة الإستراتيجية الراهنة للمدرسة، وما ينبثق عنها من خطط متوسطة وقصيرة المدى.

جدول يبين مظاهر التوجيه الاستراتيجي المدرسي

التوجه الإستراتيجي	مظاهر نمو القدرات التي يستهدفها	إعادة صياغة التوجه (أو) الانتقال إلى الخطة الإستراتيجية
1- خلق مستويات عالية من التوقعات وثقافة التفوق.	- ثقافة اللاأخطاء واللافشل - لكل تلميذ ما ينجح فيه ويتميز. - النجاحات تحالف العمل الجماعي. - برامج تدريب العاملين والمعلمين تستهدف الجودة.	في نهاية الفترة الزمنية المحددة للتنفيذ وقياس مظاهر القدرة: إما أن يعاد النظر في سقف التوقعات المستهدفة، (أو)يتأكد بناء القدرات واعتماد التوجه الإستراتيجي لكي يتم تحويله إلى خطة إستراتيجية.
2- تصميم واعتماد مؤشرات مضبوطة للأداء والتزام جميع العاملين بها.	- تستند التنمية المهنية إلى أهداف موصفة جيداً. - نظام المعلومات يساعد على تحديد مدى تلبية الاحتياجات. - بنية تنظيمية وفقاً للاحتياجات. - أساليب ذاتية لتقويم الأداء	إما إعادة النظر في المعايير المعتمدة للأداء وأساليب التقويم، (أو)يتأكد بناء القدرات وتحول إلى الخطة الإستراتيجية لأعمالها.
3- ترسيخ التعلم الذاتي القائم على التقنيات المعلوماتية لكل التلاميذ.	- بيئة تعلم مصممة وفقاً لمسوح دقيقة ودراسة المتطلبات. - مناهج ترتكز على إكساب التلاميذ مهارات التعلم الذاتي. - ثقافة مهنية قائمة على التكامل وتبادل المعارف والخبرات	إما أن يعاد النظر في توصيف مهارات التعلم وإستراتيجياته، (أو) يتأكد بناء القدرات وتحول إلى الخطة الإستراتيجية لأعمالها.
4- بناء الشخصية القيادية في أعماق كل فرد من العاملين.	- أعضاء أسرة المدرسة يبادرون للاضطلاع بمسئولياتهم تجاه القضايا حال تفجره. - تنمية مهنية وقيادية لكافة العاملين. - ثقافة "اللالوم" تشجع العاملين على أخذ زمام المبادرة والمخاطر. ـ آليات للتواصل وتوسيع قاعدة صنع القرار المدرسي.	إما أن يعاد النظر في توصيف قدرات الشخصية القيادية ومسئولياتها، (أو) يتأكد بناء القدرات وتحول إلى الخطة الإستراتيجية.

رابعاً: الخطة الإستراتيجية المدرسية (رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها الإستراتيجية):

بعد أن تكتمل مرحلة التحليل الإستراتيجي وما تتجه من معلومات حول الموقف الراهن من منظور التوقعات المستقبلية والتحديات، وبعد أن يتم فرز المهام والتحديات المفروضة على المدرسة من الداخل والخارج، يكون لدى المخطط مجموعتان متمايزتان من القضايا والمشكلات والتحديات، الأولى تتسم بقدر وافر من الوضوح، ويمكن للمدرسة أن تتعامل معها بداية من الآن، والثانية تتسم بقدر عال من الغموض وعدم استطاعة المدرسة أن تتعامل معها في الوقت الحاضر.

وما يعنينا هنا هو المجموعة الأولى من التوجهات الواضحة التي تستطيع المدرسة ترتيب أوضاعها وحشد إمكاناتها لتحقيقها ووضعها موضع التنفيذ، كما يعنينا تلك المجموعة من التوجهات التي احتاجت إلى بناء قدرات خاصة لمواجهتها (المجموعة الثانية)، بعد أن تتأكد جديتها، ويتم الاستعداد لها، ويزول عنها ما كان يكتنفها من غموض، بمعنى أن الخطة الإستراتيجية لا تتعامل إلا مع الصورة الواضحة والتوجهات المؤكدة القابلة للتحقق والتنفيذ، والتي أسفر عنها التحليل والاختبار.

الرؤية **The Vision** :

ويفضل بعض الكتاب تسمية المكون الأول من الخطة الإستراتيجية، وهى الرؤية Vision بالخطة المعيارية Normative plan، نظرا لتضمنها مجموعة القيم Values والمعايير Norms والانفعالات passions المعبرة عن طموحات Aspirations العاملين بالمدرسة وتلاميذها وآبائهم والمجتمع ككل.

ومعنى ذلك أن ثمة إضافات يضيفها فريق صياغة الرؤية على ما لديهم من حقائق ومعلومات إستراتيجية تتمثل في ذلك الجانب الوجداني، والتخيلي الذي يجعل من عبارات الرؤية وكلماتها محركاً ودافعاً لكل الطاقات نحو الإنجاز بلا حدود.

وتكمن صعوبة صياغة الرؤية الإستراتيجية للمدرسة في ذلك "التناقض" و"التلازم" بين المكون المعرفي الإمبريقي المستند إلى ما يمدنا به التحليل الإستراتيجي

من معلومات، وبين المكون غير اليقيني، وربما الحدسي Intuitive القائم على الطموح الموجه انفعالياً والمعتمد لإستراتيجية المخاطرة والمغامرة الذي يتحتم الأخذ به في الوقت ذاته.

وهذا ما تنبهت إليه "سوزان ستون" Stone S. مستعيرة أفكار "ماينتزبرج Mintzberg حول اختلاط التخطيط Plannign العقلاني بالإستراتيجيات الخادعة Crafting strategies في سعى المخطط لأن يكون متجدداً واستمرارياً في الوقت ذاته Both new and continuing وهو الاختلاط "العبقري" الذي لابد من حدوثه لكي يتبصر المخطط طريقاً له وسط الصخب المتلاطم من الحقائق والأوهام الذي تموج به البيئة الحاضنة للمنظمة؛ ففي عصر لا يحكم التغير فيه قانون واحد أو قاعدة دارجة، يكون الفخ الحقيقي هو الاطمئنان إلى فكرة الإدارة المنظمية الرتيبة، وعلى العكس، ويكون التحدي الكبير أمام القائد الإداري متمثلاً في مدى قدرته على السير موجهاً بالرؤية الإستراتيجية، وفى قدرته على اقتناص الفرص السانحة لإحداث التغيير مستفيداً من طابع الاستمرارية المميز لهذا العصر.

ومفهوم الإستراتيجية الخادعة هذا يقصد به ذلك اليقين الزائف، الذي قد ينتج عن الزهو بما تمتاز به التحليلات وأساليب جمع المعلومات من دقة فائقة، بينما ينطوي الأمر على كثير من التأويل، وربما خداع الإدراك.

ولكن، هل يعنى كل ذلك أن عملية صياغة رؤية إستراتيجية للمدرسة عملية مستحيلة؟ أو أنها ضرب من "الإلهام الفني" غير المنضبط بضوابط؟

لا شك أن الجواب هو النفي، فصياغة رؤية إستراتيجية هي عمل عقلاني بالأساس، ولكنه لا يخلو من خيال وتبصر، ولا يخلو من حذق سياسي يستثمر البلاغة اللفظية للتأثير على وجدان العاملين والتلاميذ والآباء والمجتمع كله، من أجل حشدهم على كلمة واحدة وطريق واحد، وفى الوقت ذاته، من أجل إبقائهم على استعداد دائم لتغيير ذلك الطريق إذا اقتضى الأمر ذلك.

والخاصية الأخيرة التي تضيفها فوق ما سبق من تتابع لوضع رؤية المدرسة، خاصية الإيجاز وسرعة الفهم ووصول المضمون إلى المتلقي، وهي الأكثر أهمية ـ في نظرنا - لأنها تمثل الجانب الاتصالي الفعال من الرؤية Effectuve communuicatuon، والذي يترتب عليه تمهيد المناخ الداخلي والخارجي لإحداث التغيير، وهو ما يؤكده "كوتر" حيث يحدد لهم أهم عاصر ذلك الاتصال الفعال في:

1- البساطة Simplicity.
2- البلاغة والتمثيل Metaphor, analogy exmpel.
3- الطرح للنقاش والتداول على مستويات متعددة
4- التكرار والذيوع Repetition.
5- القدوة الحسنة وإظهار مصداقية واضعي الرؤية.
6- تبادل الرؤى والتواصل والتغذية الراجعة.

ولعل في استعراض بعض النماذج من الرؤى الإستراتيجية للمدارس ما يوضح هذه الأفكار:

- "عازمون على أن نكون غير مسبوقين فيما نقدمه لتلاميذنا من فرص متعددة للاختيار في بيئة تعلم فاعلة".
- التميز هدفنا الذي لا نرضى بأقل منه، ومن ثم لا نقبل بأقل مما نتمنى ونرضى أن يلتحق بمدرستنا من تلاميذ ومعلمين، وما يطبق في فصولنا من مناهج وطرائق للتدريس".
- " في سبيل تعلم جيد لتلاميذنا، ونمو متواصل لمعلمينا، ووعى أعمق لأولياء أمورنا، سنحرص دائما أن تبقى مدرستنا مجتمعاً للتعلم، ونهيئ أنفسنا دائما للتغيير".
- سوف نكون مصدر افتخار لأجيال متلاحقة، لأن تلاميذنا سيكونون الأفضل بين أقرانهم في كل جيل.
- وواضح من هذه النماذج أنها تركز على قيم ومفاهيم محددة مثل "التفوق والامتياز" "التنافسية"، "الاستعداد الدائم للتغيير"... الخ.

الرسالة The mission:

تمثل الرسالة المكون الأول من مكونات خطة تطوير المدرسة S.D.P، والتي بدورها تمثل الجزء الثاني من أجزاء الخطة الإستراتيجية بعد الجزء الأول (الخطة المعيارية).

وإذا كانت الرؤية تمثل إجابة عن السؤالين: إلى أين نحن ذاهبون؟ وفى أي إطار نتحرك؟ فإن الرسالة ـ بالتالي ـ هي الإجابة عن السؤال: كيف لنا أن نبلغ الهدف؟ بمعنى أنها إيجاز لمجموعة المهام التي سوف يضطلع بها العاملون بالمدرسة؛من أجل تحقيق ما تبنوه في رؤيتهم الإستراتيجية من قيم ومفاهيم حاكمة، ومن طموحات فائقة، ومن إستراتيجيات للتغيير والمنافسة والجودة.

ورسالة المدرسة أو مهمتها يمكن النظر إليها باعتبارها بمثابة تعاقد بين المجتمع وبين العاملين بها، يتعهد فيه العاملون ببذل جهودهم في مجالات محددة، وفقا لإستراتيجيات محددة، لكي يبلغوا أهدافاً محددة. ويطالبون المجتمع ـ في المقابل ـ بدعم هذه الجهود ومؤازرتها من خلال اعتماد تلك الرسالة، ومتابعة تنفيذها بكل دقة، وممارسة شراكة حقيقية تجاه ما تفرضه عليه من مسئوليات.

وللأسف، فإن كثيرا من المنظمات ـ والمدارس بعضها ـ تصيغ رسالتها بصورة مفرطة في التأدب واللباقة، وأحيانا البلاغة؛ بحيث لا يمكن لعبارات تلك الرسالات أن تشير إلى توجه أو هدف محدد، ولا تمكن العاملين بها، أو المشاركين معها في علاقات تبادلية من أن يواجهوا جهودهم بشكل محدد ومؤثر في سبيل تحقيق أهداف معينة.

وإذا كانت الرسالة تقدم توضيحاً وتحديداً للكيفية والأسلوب المناسبين لبلوغ ما وضعته الرؤية من أهداف عريضة وطموحات، فهي بالتالي تمثل حلقة الاتصال بين المستوى الإستراتيجي من التخطيط المدرسي، والمستوى الإجرائي ممثلاً في الخطة العملياتية Operational plan، وما تتضمنه من أهداف إجرائية، وبالتالي ما يترجمها من برامج وخطط. وبالتالي فإن صياغة الرسالة إنما هي موجهه بالأساس إلى المستوى

الأوسط من قادة المدرسة، هؤلاء الذين يضطلعون بمهمة ترجمة عبارات الرسالة إلى أنشطة فعلية وعمليات.

وتوضح "سونيا بلاندفورد Blandford S. 1997" العلاقة بين التوجهات الإستراتيجية للرؤية وما تحدده الرسالة من تكتيكات Tactics، لتحقيق تلك التوجهات، وبالتالي بين تلك "التكتيكات" والأنشطة والعمليات الإجرائية المترتبة على الأخذ بها.

وإلى جانب هذا التوجه الإجرائي في صياغة الرسالة، هناك توجه آخر يجعل من الرسالة تكثيفاً وتركيزاً لمجموعة المفاهيم الحاكمة للعمل المدرسي أو ما يسمى بالإطار المفاهيمي Conceptual framework، وبالتالي فإن مستوى آخر من مستويات التخطيط سوف يتعامل مع مكونات ذلك الإطار المفاهيمي، ويحولها إلى مجموعة من السياسات المدرسية Policies والتكتيكات Tactics.

ويمثل الإطار المفاهيمي مجموع المعتقدات Believes التي يؤمن بها العاملون بالمدرسة، أو فريق إعداد الرسالة على وجه التحديد. بمعنى أن قناعاتهم بشأن السبيل إلى تحقيق رؤية المدرسة والمفاهيم الحاكمة لتلك القناعات سوف يكون المقوم الأساسي لصياغة الرسالة، فمثلا: إذا كانت رؤية المدرسة على النحو التالي: "سوف يبقى عملنا دائماً من أجل إثراء حيوات كافة التلاميذ".

فإن المفاهيم الحاكمة التي تتضمنها الرؤية، ومن ثم تترجمها الرسالة بشكل إجرائي هي: "التكافؤ"، "التعددية"، و"التغير الدائم"، و"الشراكة المجتمعية"، و "الأداء الأقصى".

وعليه فإن صياغة الرسالة يمكن أن تكون على النحو التالي:

"يسعى العاملون بالمدرسة إلى بذل أقصى جهودهم من أجل إثراء حيوات التلاميذ، معدين هؤلاء التلاميذ لمواجهة العالم المتغير، ومشجعين وداعمين لما يمتلكونه من قدرات لكي تصل إلى أقصى ما يمكنها أن تكون، ومقدرين ما بينهم من تنوع واختلاف، مستعينين على ذلك بدعم مجتمعي كامل وشراكة فاعلة".

وإذا كانت رؤية المدرسة مثلاً: "ستبقى مدرستنا دائما وبحق مجتمعاً للتعلم مدى الحياة".

فإن المفاهيم الحاكمة التي تتضمنها تلك الرؤية، ومن ثم تسعى الرسالة إلى ترجمتها بشكل إجرائي هي: "التعلم الإيجابي" و"التعلم المستمر"، و"النمو المهني"، و"الوعي التربوي"، و"تداول المعرفة"، و"المدرسة مركزاً للإشعاع الحضاري"، و"مجتمع التعلم".

وعليه يمكن أن تصاغ رسالة المدرسة على النحو التالي:

"تحرص المدرسة على أن تظل مجتمعاً لجميع المتعلمين تلاميذ، ومعلمين، وآباء، وعاملين...، وتعمل على تحقيق ذلك من خلال دعمها لإستراتيجيات التعلم الإيجابي، وبرامج التنمية المهنية المستمرة للمعلمين، والتوعية التربوية وخدمات التعلم المستمر للآباء والأمهات، في بيئة تعليمية حافزة لتداول المعرفة وإتاحتها للجميع".

وعلى الرغم من كون الرسالة تقع على قمة الخطة الإستراتيجية من الناحية الهيراركية، وعلى الرغم من كونها - من الناحية المنطقية - تسبق عملية وضع الأهداف بمستوياتها المختلفة، فإن البعض، ومنهم " سوزان ستون"، يوصى بألا تبدأ عمليات صياغتها قبل أن تنتهي عمليات تحليل السياسات العامة الحاكمة للنظام التعليمي، وكذا تحديد توجهات السياسات الخاصة بالمدرسة:

- فقد تستغرق عمليات الصياغة لعبارات الرسالة وقتاً وجهداً كبيرين، نتيجة الاستغراق في النواحي البلاغية اللغوية Semantics ودلالات الألفاظ، فتنحرف المعاني عن الأهداف الواقعية والممكنة التحقيق.
- وقد تتضمن صياغة الرسالة ـ إذا تمت مبكراً ـ مضموناً درامياً سرعان ما يكون مدعاة للتغير بشكل درامي أيضًا، تحت وطأة الواقع التنفيذي للعمل المدرسي، وتحت وطأة المتغيرات والظروف الخارجية المحيطة بالمدرسة.
- وقد يكون للتوقيت المبكر لصياغة الرسالة، قبل أن تأخذ التحليلات الإستراتيجية

مداها الكافي، أثره السلبي على استيضاح ملامح المستقبل الذي يتم استشراقه، وعندئذ يأتي زمن التنفيذ فيكون المستقبل الذي تم استشراقه (في الماضي) شيئا آخر مختلفاً.

فالإجرائية - إذاً - والتحليل الإجرائي لعناصر وتوجهات السياسة المدرسية، والعوامل الإستراتيجية بها، يمثل ضماناً لأن تأتي وثيقة الرسالة معبرة - بالفعل - عما يجب عمله، وكيفية الاضطلاع به وتنفيذه ومن ناحية أخرى، فإن التغذية المرتدة، وإعادة التحليل والتدقيق على مدى مطابقة ما لعبارات الرسالة من دلالات مع مقتضيات النشاط الفعلي والإجراءات لهذه المراجعة - بالطبع - الأثر الحاسم في نجاحها وعدم الوقوع في شرك الازدواجية وانفصال الشعار عن المضمون.

الأهداف الإستراتيجية (الغايات) **Aims**

يمكن النظر إلى الغايات أو الأهداف الإستراتيجية باعتبارها حالات أو شروطاً موضوعية، ينبغي العمل على تحقيقها من أجل ترسيخ وإقرار مجموعة المفاهيم الحاكمة والمعتقدات التي تضمنتها رسالة المدرسة.

ـ فمثلا إذا كانت رسالة المدرسة على النحو التالي:" يسعى العاملون بالمدرسة إلى ضمان تحقيق التطور والنمو للتلاميذ: أكاديميا، واجتماعيا، وشخصياً، إلى أقصى درجة تمكنهم من الارتقاء إلى مستوى المنافسة، وإدارة حيواتهم بأنفسهم، وتأدية أدوارهم على الوجه الأمثل، بوصفهم مواطنين كاملي الأهلية، ومتعلمين مدى الحياة". وتكون الغايات الإستراتيجية التي تتحقق من خلالها تلك الرؤية هي:

- تحقيق ثقافة مدرسية آمنة وراعية،يحظى كل فرد فيها بالاحترام والمساواة.
- تعزيز القيم المعايير الخلقية والروحية والاجتماعية التي تحقق علاقات فردية وجماعية صالحة في إطار المجتمع المدرسي.
- تطوير وإدارة منهاج دراسي يستند إلى المعايير الوطنية، ويتسم بالتوازن وبالقابلية للقياس والتقويم، ومراعاة الفروق الفردية.

- توافر أعلى مستوى من المعايير الشخصية والأكاديمية والمهنية لدى جميع العاملين بالمدرسة.
- تفعيل الشراكة المجتمعية والترابط بين المدرسة والبيئة الحاضنة.

ويلاحظ هنا أن الغايات الإستراتيجية تمثل الصور التي سعت الرسالة إلى رسمها لما تبنته من مفاهيم هي على التوالي، وبترتيب الغايات نفسه.

"ثقافة مدرسية آمنة وعادلة "، و"إطار قيمي مرجعي للمجتمع المدرسي" و"منهاج دراسي وطني متوازن ومتنوع"، و"عاملين أكفاء"، و"شراكة مجتمعية".

وبوجه عام، تمثل الأهداف الإستراتيجية أو الغايات آخر حلقات المستوى الإستراتيجي من التخطيط المدرسي، وهمزة الوصل بالمستوى التالي من التخطيط، مستوى التخطيط الإجرائي أو العملياتي، وهو ما يخرج من موضوع هذا الكتاب ويحتاج إلى تناول آخر أكثر تفصيلاً، لبيان آليات ترجمة تلك الأهداف إلى سياسات وتكتيكات مدرسية، والمفاضلة بين أولويات التنفيذ وفقاً للموارد المتاحة، وكذا آليات أسس تصميم البرامج والمشروعات المدرسية المحققة لها... وجميعها مما يحتاج إلى بنية مدرسية جاهزة دوماً لتقبل التغيير، وهو ما يحاول الفصل الرابع أن يوضحه.

الإدارة الإستراتيجية للموارد المدرسية:

لطالما كان تصور الكثيرين لعمليات التخطيط المدرسي وأنشطته بوصفها تلك المواءمة بين ما تسفر عنه عمليات تقدير الاحتياجات Needs assessment، وما هو متاح من إمكانات من خلال عمليات تخصيص الموارد Resources allocation، وهى بالأساس عملية عقلنة Rationalizing للسياسات التعليمية المركزية، تهبط بها من مستويات مغالية في الطموح (ربما بسبب ضغوط الرأي العام) إلى مستويات إجرائية قابلة للتنفيذ في إطار الموارد الحاضرة والقدرات.

وكما أوضحنا من قبل، كانت التحولات المهمة التي شهدتها الإدارة المدرسية في

السياق الغربي طيلة أواخر الثمانينيات والتسعينيات، كانت تلك التحولات بالأساس انعكاساً لأزمة تمويل خانقة، رافقتها أزمة "فاعلية" كانت المنافسة الدولية في مجال التحصيل سبباً في الكشف عنها، عندما عجزت نظم التعليم الغربية عن التفوق على مثيلاتها الآسيوية.

وفى ظل المحاسبية Accountability التي فرضتها تلك الظروف، صار الربط بين الدعم الحكومى للمدارس وفاعليتها أمراً واقعاً فقد نصت القوانين الإصلاحية للتعليم في إنجلترا عام 1988 - مثلا - على جعل التمويل المخصص لكل مدرسة مرتبطاً بما تقدمه للسلطات التعليمية، من خلال خطط للإنفاق وتخصيص الموارد، مشفوعة بما حققته من إنجازات على طريق تحسين الأداء وتحقيق المستهدف من المخرجات التعليمية.

وهكذا ظهر المدخل الجديد المسمى بـ "الموازنة المرتكزة إلى المدرسة " School -bassed budgeting ليحقق هدفين مهمين في وقت واحد، يتعلق الأول بتحرير الجهود المدرسية المبذولة من أجل زيادة الفاعلية والتحسين والتنمية المهنية المتواصلة للمعلمين ويتعلق الثاني بتشجيع الإحلال التدريجي لمصادر التمويل المحلية عوضاً عن التمويل المركزي الذي يعانى أزمة خانقة.

وقد تناولت كتابات عديدة كيفية تفعيل الموازنة المرتكزة إلى المدرسة؛ من أجل تحقيق الفاعلية والامتياز في الأداء والمخرجات، مركزة اهتمامها على شرطين مهمين لابد من توافرهما:

- يتعلق الأول بأهمية وجود توجهات تعليمية واضحة توجه عمليات الإنفاق المدرسي Instructional guidance system، فمثلا فيما تؤكده رسالة المدرسة وأهدافها الإستراتيجية وما تتبناه من إستراتيجيات للتعلم والتعليم والنمو المهني.. إلخ.
- ويتعلق الثاني بتوافر القيادة التعليمية المسئولة والقادرة على توظيف كافة الموارد والإمكانات المتاحة لتحقيق تعلم وتعليم أفضل.

ومعنى ذلك، أن توجيه موازنة المدرسة لخدمة العملية التعليمية يعد الهدف

الرئيس الذي لا يجب التغافل عنه لحظة خلال عمليات إدارة الموارد وعمليات التخطيط، لأنه يعنى ببساطة أننا ندير مدرسة، أي منظمة تعليمية، ولا ندير منظمة هادفة إلى الربح. كما يعنى أننا ـ عندما يقتضى الأمر ذلك ـ سوف نغلب القيم التربوية على القيم الاقتصادية في المواقف الإدارية والتخطيطية المختلفة.

ويترتب على وضع احتياجات تطوير العملية التعليمية في الأولوية الأولى من أولويات إدارة الموارد المدرسية، أن تتجه تلك الإدارة اتجاهاً إستراتيجياً، يتجاوز حدود تلبية الاحتياجات الراهنة لتسيير عمليات تنفيذ المنهج، إلى آفاق أرحب تستوعب ما يطرأ من تغييرات تفرضها التطورات التكنولوجية وحركة المجتمع والنمو الاقتصادي... وغيرها من العوامل.

وقد تطورت ممارسات المخططين خلال التسعينيات في مجال الموازنات المدرسية عبر مراحل ثلاث حتى وصلت إلى ما هي عليه الآن من اهتمام بالأبعاد المستقبلية من تطوير وتحسين عمليات التعلم: تميزت المرحلة الأولى بالتركيز على كلفة تحقيق معدلات ونسب ملائمة من الخدمة المدرسية لكل عدد من التلاميذ (ووفقا للمعايير الوطنية المعتمدة من حيث المعلمين /التلاميذ، والتلاميذ/الفصل، والتلاميذ/ المختبر،... الخ). بينما تميزت المرحلة الثانية بالسعي نحو تقدير الكلفة الحقيقية للفرصة التعليمية وتغطيتها بما يحقق خصوصيتها بالنسبة لكل متعلم، حيث لا يفترض أبداً أن يتكلف كافة التلاميذ في المرحلة التعليمية نفسها التكلفة نفسها لكي يتعلموا المعارف والمهارات نفسها. أما المرحلة الثالثة فقد تميزت بالتركيز على تقدير كلفة تغطية احتياجات التعلم وتطوير العملية التعليمية مستقبلاً، وليس فقط في الوقت الراهن.

وبعد تخطيط الموازنة المدرسية وفقاً للاحتياجات الحقيقية Needs - based formula نقلة نوعية مهمة في اتجاه توجيه إدارة الموارد المدرسية توجيهاً إستراتيجياً، فقد ظل تخطيط الموازنات المدرسية ـ حتى في ظل اللامركزية ومفهوم المحاسبية ـ خاضعاً لفترة طويلة لعوامل استاتيكية تحد من ديناميكيتها وقدرتها على استيعاب التغيير، كأن تزيد

الموازنة المدرسية أو تقل بنسبة معينة عن الميزانية السابقة، في علاقة تطورية رتيبة (5-10%) زيادة سنوية) أو أن تخضع الموازنة المقدمة من المدرسة لعمليات تفاوض مع الجهات الممولة، يحاول فيها كل طرف أن يفرض مطالبة.

بينما يؤدى تخطيط الموازنة المدرسـية وفقـاً لاحتياجـات العمليـة التعليميـة إلى ربطهـما معـاً حركة وسكوناً وهبوطاً بشكل متلازم، ولكن في إطار مـن المعـايير المعتمـدة لـلأداء المـدرسي وجـودة المخرجات، وفى إطار رقابة مستمرة من قبل المجالس الاستشارية للمدارس والمراقبين الماليين، تحرص دوما على التأكد من أن التمويل والموارد الأخرى التي تحصل عليها المـدارس يـتم توظيفهـا فعـلاً في تحسين تحصيل التلاميذ.

وبوجه عام، تشير الكتابات المتخصصة إلى وجود فروق واضحة في نظام وضع الموازنة المدرسية وفقاً للتوجه الذي يعتمده المخطط المدرسي، ووفقاً للإستراتيجية التي يتبناها:

فهناك النظام القائم على التخصيص وفقاً لبرامج مستديمة وثابتـة Budget by programme وهو النظام التقليدي المتبع في النظم المركزية، حيث تتضمن الخطة:

- برامج تطوير المناهج وتحسين التدريس.
- برامج جمع ومعالجة المعلومات.
- برامج المتابعة وتقويم الأداء.
- برامج تخصيص الموارد وتقويم الإنفاق.. وغيرها.

ويلاحظ على هذا النظام أنه يعكس توجهـات الخطـة التربويـة للمدرسـة، ويعكـس الأهميـة النسبية لكل منها، والتي يتم ترجمتها إلى نسبة معينة من إجمالي الموازنة.

ـ أما **النظام الثـاني، فهـو المسـمى بــ "الموازنـة الصـفرية"** Zero-based budgeting، حيـث ينتهج المخطط نهجاً راديكالياً في تخصيص ما لديه من موارد وفقاً لما تحمله الإجابة عن التسـاؤلات التالية:

- ما الذي نحاول أن نفعله؟

- هل ثمة طرق مختلفة لفعله؟
- ما كلفة القيام بذلك؟
- من أي مصدر سوف نغطى تلك التكلفة وكيف؟

وبناء على الإجابات التي يتوصل إليها المخطط، تكون معالم خطة الموازنة، بداية من الصفر، ودون إلقاء عظيم اهتمام بما كان سابقاً.

وفى النهاية يجدر القول بأن الاتجاه نحو الموازنة المرتكزة إلى المدرسة يواجه بعض الصعوبات التنفيذية إذا تم تبنيه في نظم التعليم العربية، على الرغم من تنامي الخصخصة في قطاعات واسعة من المجتمع، ومنها التعليم، ولكن السنوات القليلة القادمة سوف تمثل اختباراً حقيقياً لمدى صلاحية هذا الاتجاه - وغيره مما ينضوي تحت مفهوم الإدارة المرتكزة إلى المدرسة من مفهومات ـ للتطبيق في الواقع العربي.

الفصل الرابع

سياسات تخطيط التعليم

التخطيط القومي التربوي

الفصل الرابع

سياسات تخطيط التعليم

التخطيط القومي التربوي

يأتي التخطيط التربوي، في أحيان كثيرة، كنموذج لاتخاذ القرار الجماعي (من قبل السلطات المركزية) لجماعات أخرى (مديري المؤسسات التعليمية والمعلمين، والدارسين، والأسر أو المجتمعات المحلية) ومع ذلك، وحتى بمجرد الفحص المبدئي لواقع عملية التخطيط يتكشف لنا أنه مهما اتخذ من قرارات جماعية فإن آثار ذلك على التربية تتحدد بمجموع ما احتشد لدينا من قرارات فردية اتخذت على أكثر المستويات فردية. ومن القضايا المهمة غير المحسوسة ـ مع ذلك ـ في التخطيط بصفة عامة ما يتعلق بكيفية اتخاذ القرار الصائب بين السلطة المركزية والسلطة الفردية.

إن الاختيار بين اتخاذ القرار المركزي في مقابل اتخاذ القرار الفردي، يعتمد أساساً على مدى ما يمكن أن نتوقعه من كليهما حتى يمكن أن ننتفع بالمعرفة المتاحة، وهذا ـ بدوره ـ يعتمد على مدى احتمالية نجاحنا في توفير كل المعارف الممكنة والتي يجب الاستفادة منها في هذا الشأن على حساب السلطة المركزية، وهى المعرفة الموجودة في صورتها الأولية في صيغة متناثرة لدى العديد من الأفراد، أو في نقل مثل تلك المعارف الإضافية المختلفة لدى الأفراد كما يحتاجونها في تمكينهم من التوفيق بين خططهم وخطط غيرهم.

وهناك ثلاث قضايا أساسية لاستخدام التخطيط في مجال الإدارة التربوية

- أولاً: هل لدينا معلومات ذات صلة متاحة حول الموضوع؟

- ثانياً: هل نعرف تفضيلات الأشخاص والجماعات؟
- ثالثاً: هل نعرف أفضل طريقة لاتخاذ القرارات التي توائم المعارف والتفضيلات لكلتا الجماعتين: الأفراد والحكومة؟

ففي حين أن العدالة يمكن أن تمثل قيمة فردية إلا أن النتيجة الطبيعية للقرارات الفردية تتسم بطابع التأكيد على الفروق المبدئية باعتبارها ميزات أو عيوب موجودة فعلاً، وتتأكد يوما بعد يوم بمرور الوقت، وهذه مشكلة خاصة جداً في التربية، حيث قد ينجم عنها أن تتجمع أوجه النقد في هذه البؤرة حول هذا الموضوع، فعلى سبيل المثال، قد يحرم الطفل الذي ينتمي إلى بيئة شظفة اقتصادياً من الحصول على تعليم جيد يتمثل في وجود معلمين أكفاء أو تسهيلات أو مواد تعليمية جيدة بل قد يعيش في مجتمع محروم فيه من فرص التعليم الرسمي أو غير الرسمي.

وإذا كان لدى أي فرد رغبة في تحسين عدالة الفرص التعليمية فإن ذلك يتحقق على نحو أعظم أثراً وأقوى فاعلية كلما كان مستوى التعميم أكبر؛ حيث تكون هناك فرصة مراقبة تحقيق المساواة ومعالجة ما يلحق بها من مضار. فإذا وكلت المسؤولية إلى السلطات الإقليمية أو المحلية فإن العدالة المتحققة على هذا المستوى قد ينجم عنها قصور فادح على المستوى القومي بأكمله، فمثلاً، إذا كان الإقليم (أ) يتمتع بثروات وافرة، وتحققت فيه المساواة الداخلية، وكان الإقليم (ب) فقيراً وتتحقق فيه المساواة الداخلية كذلك، فإن مدى تجانس المساواة داخل الإقليمين لا تحول دون وجود حالة من عدم المساواة على المستوى الجمعي. وعلى ذلك، فإن معيار المساواة القومية يجب تقويمه أو اقتراح تقويمه وتنفيذ مقترحات التقويم. ومع ذلك، وحتى عند هذا المستوى الجمعي فإن أكثر أساليب تحقيق العدالة القومية الفعالة والتي تعتمد لتوفير الفرصة أمام السلطات الإقليمية والمحلية تشمل الاستجابة لها بطرق تتوافق مع القيم والقدرات المحلية.

مبررات التخطيط التربوي القومي:

من الضروري بداية وحتى يمكننا أن نقدر مدى الإسهامات التي أفاد فيها مدخل التخطيط التربوي الجزئي أن نفهم أسباب وجود توجهات تقليدية نحو التخطيط التربوي القومي. وفى كل من الدول النامية والدول المتقدمة رأت السلطات المركزية مسؤولية التخطيط التربوي مرتبطة ارتباطا وثيقا بالمسؤولية الطبيعية للحكومة لتحقيق "الصالح الاجتماعي " وبمعنى آخر، فإن ثمار التربية لا تتوزع بشكل جيد؛ إذ يحصدها بعض أفراد المتعلمين، وبعض منافع التربية الكامنة تنسحب على بقية أفراد المجتمع. وبمجرد أن ننظر إلى التعليم من منظور كونه نشاطاً تنبع منه مصالح الأفراد والجماعات، فإن مساهمة الحكومة في التخطيط والإدارة والتمويل تبدو نتيجة طبيعية.

وللحكومة دائما دورين رئيسين يمكن أن تؤديهما فيما يتعلق بأي نشاط مجتمعي:

- الدور الأول هو وظيفة "الضبط" حيث إن الحكومة هي القائد الرائد أو متخذ القرار الرئيس.
- والدور الثاني دور استشاري تشجيعي تيسيرى، وهذا الدور الأخير تقوم به الحكومة لإعادة بناء القرارات الفردية بأساليب من المرجح أنها سوف تؤدى إلى تجميع المصالح الفردية والجماعية في بوتقة واحدة.

واختيار هذين الدورين يمكن النظر إليه ـ على أفضل نحو ممكن ـ في شكل متصل، وليس مجرد بدائل لا رابط بينها. وفى حقيقة الأمر، فإنه نادراً ما توجد سيطرة حكومية شاملة على جميع مقاليد الأمور، بل إن جميع أشكال الإدارة العامة يمكن اعتبارها حالة من حالات التيسير لعملية اتخاذ القرارات الفردية على الرغم من أن ما بقى أمام الفرد من الاختيار يعد محدوداً جداً في غالب الأحوال.

فمثلا، قد لا تعطى الحكومة للمعلمين الصلاحية والمرونة في تحديد المنهج المدرسي؛ ولكن المعلمين دائماً يتمتعون بدرجة من حرية التصرف فيما يتعلق بكيفية تدريس موضوعات الدروس، وكيفية عرض الأمثلة التوضيحية. وبالمثل، قد لا يكون

لدى المتعلمين أدنى اختيار في تخصصاتهم أو المناهج الدراسية التي يدرسونها؛ بيد أن إجبارهم على الدراسة يعد دائماً فرصة في تحديد وضبط الوقت والجهد المبذول في الدراسة.

وعليه، فإن فرض أي التزامات من قبل الحكومة يمكن أن يتم من خلال وسائل إيجابية أو سلبية: فالمدرسة قد تمنح أموالاً إضافية لتنفيذ برنامج جديد أو قد تهدد بسحب تلك الاعتمادات المالية إذا فشلت في تنفيذ ذلك البرنامج. والفارق بين هذا وذاك فارق سياسي وليس فارقاً سلوكياً لأن كلا الحافزين يعتمدان أو ينطويان على خطر "الحرمان من الموارد المالية" سواء فيما يتعلق بما هو موجود من أموال أو ما سوف يأتي من أموال للمؤسسة، أو تقرر مع ذلك أن المواءمة الحقيقية بين المؤسسة أو الفرد مع التزامات الحكومة يعتمد في أكثر الأحوال على طريقة فرض عقوبات معينة ظاهرة أو باطنه.

ولذلك، فالضبط الحكومي في إدارة التعليم شأنه شأن إدارة الحكومة لأي نشاط آخر، يعنى وجود نوع من التدخل الفضولي على قدرات الأفراد والمؤسسات. والقضية هنا تكمن فيما إذا كانت منافع هذا التدخل لها ما يبررها أم لا، أو أن للحكومة وسائل فاعلية في تحقيق الأهداف المشروعة لها. فبينما كانت النظم التعليمية القومية تنمو وتتطور عبر القرنين المنصرمين فإن ضرباً من الضبط والسيطرة الحكومية راح يتزايد على هذه النظم ورأت الحكومة في فرض المزيد من الإشراف والسيطرة على هذه النظم التعليمية ضرورة لجملة من الأسباب من بينها الحاجة إلى المحاسبية Accountability بسبب الالتزام المشترك للحكومة في زيادة الدعم المالي لمؤسسات التعليم، وسبب ثان وهو أن دور الحكومة في ذلك هو القيام بوظيفة السلطة العامة القائمة على مراقبة التعليم وهى هنا تؤدى وظيفتين اجتماعيتين ذواتى شأن وهما: زيادة إنتاجية القوى العاملة والارتقاء بالعدالة الاجتماعية بين فئات المجتمع عبر الأجيال المختلفة. وحقيقة الأمر أن مبرر إشراك الحكومة بشكل أكبر في الدعم المالي لمؤسسات التعليم كان قائماً على أساس توقع دور يمكن أن يؤديه التعليم في الإتيان ببعض الآثار الإيجابية على الإنتاجية والعدالة.

وفى الولايات المتحدة الأمريكية وكندا تركزت المشاركة الحكومية على المستوى المحلى(دون المستوى القومي) إلى حد كبير جداً أكثر مما كان الحال عليه في أوروبا واليابان وغالبية الدول النامية. ومعظم المناقشات التي تدور في هذا الكتاب سوف تركز على التخطيط التربوي المركزي ولكن يجب أن نعرف أن التدخل الحكومي متعدد المستويات في التربية يغير فقط من شكل ـ وليس آثار ـ الفارق بين التخطيط التربوي القومي والتخطيط التربوي الجزئي. ودرجة القيود المفروضة على سلطة اتخاذ القرار المركزي تتغير عندما تنأى السلطة المركزية بشكل كبير عن البيئة التعليمية الفعلية. والسلطات الحكومية البيئية (في المحليات) قد تكون لها بعض الميزات على السلطات المركزية في معرفة الأولى بالاحتياجات المحلية والإمكانات المتاحة، وكذا قدرتها على التكيف مع هذه القدرات ومواءمة تلك الاحتياجات ولكن من عيوبها اتخاذ القرارات بصورة فردية، والسلطات الإقليمية على عكس ذلك، تتفوق على صانعي القرارات في السلطات المحلية في أن لديها القدرة على فرض مجموعة من المعايير العامة تتعلق مثلاً بالمناهج الدراسية والتحصيل الدراسي والتقويم، بيد أنها تصبح وسيلة أقل فعالية عند إدارة الإنجاز الفعلي لهذه الأهداف من السلطات الحكومية المركزية. والقاعدة الأساسية هي أن "التقنين" Standardization يتطلب مركزية السلطة وأن " المواءمة" Adaptation تتطلب محلية أو تفريد السلطة ولا مركزيتها.

وكما يذكر هايك حرفياً فإن أحد أهداف التخطيط المركزي يمكن في استدخال "منهج عقلاني مرشد" لتصميم وتقديم الفرص التعليمية للوصول إلى أعلى حد من تحقيق الأهداف الاجتماعية المنشودة. وكما هو الحال في محاولاتنا السابقة جميعها في إرساء القواعد للإدارة التعليمية فإن ثمة خطراً جوهرياً يكمن في أن "العقلانية والرشد" سوف يكونان مدخلاً للبيروقراطية بعواقبها الوخيمة. وعندما نفترض أن القرارات التربوية التي تتخذها مجموعة من الأفراد تكون على أفضل نحو ممكن عندما تكون مركزية الصنع، فإن الحكومة تكبل نفسها بكل من السلطة والمسؤولية. وهذا يفترض أن القرار المركزي يمكن أن يكون أكثر عقلانية من القرارات الفردية، وهو

افتراض يفسر كثيراً من بنى ونظم التخطيط التربوي في معظم أنحاء العالم.

كما أن هذا الافتراض يواجه بتحديات على كثير من الجبهات الآن:

- **أولاً:** في حين تتحول المجتمعات إلى مزيد من التعليم والمعلومات فإنها بذلك تطالب بفرض المزيد من السيطرة على قراراتها الشخصية ولاسيما في مجال التربية وهو مجال له ما له من الأهمية الشخصية لكل فرد من المجتمع.
- **ثانياً:** إن فشل التعليم في توفير مستوى ثابت من الجودة والتكيف مع التنوع المتزايد في احتياجات الأفراد وحاجاتهم قد أفرز وسطاً من الشك في قدرة الحكومة على تحديد وتنفيذ الخبرات التعليمية المناسبة والكافية.
- **ثالثاً:** إن مزايا السلطة التي تذهب للحكومة عندما تمارس سيطرتها وضبطها للنظم التعليمية قد كبلها بشكل متزايد بالمسؤوليات المالية والتبعات الإدارية المفروضة على الحكومة. وكثير من "الشواهد والأدلة التربوية" وهى نتاج مباشر لمثل تلك التغيرات. والتوجه نحو نزع المركزية من الحكومة أو حتى خصخصة التعليم في كثير من الدول هو استجابة أكثر اعتماداً على الذات من قبل الحكومة بسبب ما يفرضه الواقع السياسي والاقتصادي الجديد أكثر من كونها مجرد استجابة للتغيير في الفلسفة الأساسية لدى القيادة السياسية في أساليب السيطرة الحكومية.

وفى الدول المتقدمة، على الأقل، ظهرت المركزية الشكلية للضبط الحكومي بشكل متزايد إلى حد الشيوع حتى مع تعطل تحقيق ذلك الضبط بسبب وجود حالات من عدم كفاءة القدرة على تمويل التعليم وإنشاء البنى الأساسية له في كثير من الأحايين (ولاسيما على مستوى الاتصالات والمراقبة)؛ وقد استغل العجز في وجود الخبرة والبيانات كوسيلة لتفسير مركزية السلطة وتجميعها في بؤرة واحدة. ومع ذلك، فإن الحقبة التي تلت عصر الاستعمار في دول أفريقيا وآسيا أوجدت بعض الأدلة والشواهد المتفرقة حول فعالية عملية التخطيط التربوي المركزي وفى حين أن بعض اقتصاديات هذه الدول قد أدت بها إلى فترة ناجحة من مستويات عالية من المنافسة إلا أن البعض

الآخر من هذه الاقتصاديات لا يزال يستمر في التقهقر خلـف الركـب. وتفسـير ذلـك لـيس في عـدم قدرة السلطة المركزية والتخطيط المركزي على النجاح ولكن يكمن في أن النجاح يحالف فقط بعـض البيئات المتميزة بذاتها.

إن البيانات الإحصائية الإجمالية التي يشـوبها بعـض الـنقص أحيانـاً والتـي يوفرهـا المخطـط المركزي نادراً ما تكون مفيدة كأساس لتـوفير خيـارات تربويـة معينـة، إذا مـا قورنـت بمـدى فائـدة المعلومات المحددة والمفصلة التي هي نتاج للخبرة الحياتية للإداري أو التلميذ أو الوالد أو الأسرة أو المجتمع، إن حالات الفشل المزعومة في حالات اتخاذ القرار الفردي في التربيـة تـرتبط ارتباطـاً وثيقـاً بنقص في البدائل المتاحة أمام المخططين وصانعي القـرارات ومـا يـواجههم مـن قيـود ماليـة فرديـة تعوق بعض اختياراتهم الخاصة. وكما هو الحال في جميع الاختيـارات، سـوف تكـون هنـاك أخطـاء وبالتالي سوف يتطلب الأمر وجود ضمانات أساسية لحماية الأفراد من التدليس والغش والاسـتغلال. ولكن على الحكومة أن تقرر الأدوار التي يجب أن تقوم بها وتحديـد أفضـل الوسـائل لتنفيـذ هـذه الأدوار، وألا تفترض جدلاً أنها المسؤول الأوحد أو الأول عن الاختيارات التربوية المتاحة. ولا يجب أن يكون ثمة شبهة في التسليم بأن تقسيم المسؤولية بين السلطات المركزية وصانعي القـرار التربـوي في المحليات سوف يظل على الحال ذاتها في جميع الدول أو حتى في دولة واحدة طوال الوقت.

لقد بدا واضحاً أن المخططين التربويين المركزيين ليسوا دوماً عـلى خطـأ، كـما أن صـانعي القـرار الفردي لا يأتون دائماً ببدائل واختيارات جيدة. إن ما يجب تحديده هنا هو أدوار عملية صـنع القـرار التربوي، ومـن سـوف يقـوم بهـذه الأدوار، وكيفيـة هيكلـة التخطـيط التربـوي بمـا يـؤدى إلى الارتقـاء بالمصالح الجماعية والفردية التي يمكن أن يؤثر عليها التعليم، ليس من خلال توفير إجابة مفردة لكـل الصور والمواقف. إن ما نفترضه هنا هو أن الحكومة ترى نفسـها شريكـاً ولـيس دائمـا الشريـك القـائم على الإدارة ـ مع المؤسسات التعليمية وأفراد المـواطنين أو المجتمعـات والطبقـات الاجتماعيـة (بمـا في ذلك المنظمات الغير حكومية)، وهذه الشراكة لها مـا لهـا مـن الأهميـة في تخطـيط التعلـيم وإدارتـه.

وبهذه الطريقة يمكن للاقتصاديات الواسعة النطاق وطرق اتخاذ القرار بها أن تنجح بشكل صحيح في وجود المزايا التي يأتي بها أسلوب اتخاذ القرار الفردي – والنتيجة يجب أن تكون المزيد من الاختيارات التعليمية الفضلى أمام الأفراد ووجود أكبر قدر من المرونة الإدارية والقدرة على المواءمة التخطيطية للمؤسسات.

أزمة التخطيط التربوي القومي والإقليمي:

إن مداخل التخطيط التربوي القومي التقليدية ـ ولاسيما ما يتعلق منها بالطلب الاجتماعي وتخطيط القوى العاملة ـ قد خسرت سمعتها بسبب أن استخدام هذه المداخل التقليدية تلازم مع مزالق الفشل التربوي الوفيرة التي عمت العقود الأربعة الماضية إن لم يكن لهذه المداخل التقليدية سبب مباشر في حالات الفشل هذه. إن البنية التنظيمية المركزية للتخطيط التربوي مسؤولة عن بعض هذه الحالات ولكن من يناصر الخصخصة القومية أو التسرع في نزع المركزية عن سلطات التعليم وسلطات اتخاذ القرار التربوي يقع عليه المسؤولية في تحديد العوامل التي أدت إلى الفشل أولاً ثم أسباب ذلك الفشل. فهل ترتبط مشكلات التخطيط القومي بشكل فطرى بعملية المركزية والبيروقراطية؟ وهل يمكن تصحيح بعض هذه المشكلات ولو جزئيا على الأقل؟

فمثلا يمكن أن نقتفى أثر بعض حالات الفشل في التخطيط التربوي القومي بشكل مباشر إلى نوع ومدى مناسبة المعلومات التربوية المتاحة. والبعض الآخر يرجع لوجود بعض القيود البيئية والتنظيمية الموجودة في المجتمعات التي يعتريها التغير السريع أو التي تعانى من ندرة الموارد المالية والبشرية. ومجموعة ثالثة من حالات الفشل وجدت بسبب التهميش السياسي للمجتمعات وتركيز السلطة في أيدي بعض الجماعات والأفراد ممن ليس لهم اهتمامات تربوية أو اكتراث بالنجاح التربوي لكل أفراد المجتمع. ولن يحل أي من هذه المشكلات عن طريق تغيير أساليب التخطيط التربوي المختلفة بكل بساطة. إن المحك وراء إحداث التغيير يكمن في أن هل ما هو

موجود من أساليب تخطيطية تقليدية يكون كافياً أم غير كاف لتحقيق الأهداف التربوية المتوخاة للمجتمع.

فعلى سبيل المثال، يعتبر تدني جودة البرامج التعليمية أحد الأزمات العنيفة التي تواجه الدول النامية حالياً. وقد تكون المداخل التربوية المركزية في التخطيط قد ساهمت في إحداث حالات التدهور هذه بسبب أن كثيراً من الجهد الحكومي المركزي تركز على قضايا الكم في القبول وعدم تسرب الدارسين، وقضايا احتواء الكلفة الاقتصادية للتعليم، وإعداد الخريجين بما يناسب احتياجات العمل التي يعكسها سوق العمالة. وهذه الأنشطة ذات أهمية من الناحية السياسية ويمكن قياسها بسهولة. ولكن القليل جداً من العناية والاهتمام قد وجه بالفعل للممارسات التعليمية في المدارس؛ لأن مثل هذه الاهتمامات نادراً ما يسهل فهمها أو إعمالها دون أن يكون لها صدى سياسي وقتي مثلها مثل القضايا الكمية. ومع ذلك، بمرور الوقت بدأ أولياء أمور الدارسين وأصحاب الأصوات الانتخابية يتحولون إلى المزيد من الاهتمام ليس بالزج بأبنائهم في رحى النظام التعليمي القائم، ولكن اهتمامهم بدأ يعترى الممارسات التعليمية وما يدور في الصف مما له تأثير على أبنائهم ومما يعدهم للفرص الاقتصادية المستقلة وما سوف يكبلون به من تبعات اجتماعية.

والتعرف على القيود المفروضة على استخدام الأساليب التقليدية في التخطيط التربوي يمكن أن نتتبعها في مطبوعات منتدى مكتب التربية بباريس والذي كان عنوانه "أساليب تخطيط الموارد البشرية" المنعقد 1971، ومؤتمر بيلاجيو الأول المنعقد في 1972 وفى العقدين والنصف الأخيرين منذ انعقاد هذا المنتدى والمؤتمر ظهرت في أدبيات الموضوع العديد من الاعتراضات على تلك المداخل التقليدية وآثارها على الجودة والمساواة. ونخلص من جوانب النقد هذه إلى النتائج الأساسية الآتية:

1- إن الدراسات المبكرة التي أجريت على قدرة النظام التربوي في الارتقاء بالنمو الاقتصادي للدولة قد بالغت بصفة مستديمة في القدرات الكامنة على المساهمة وتجاهلت المحددات البيئية لأثر التعليم.

2- بافتراض أن الإنتاجية هو المتغير الأوحد أو المتغير الدخيل الشائع بين التعليم والعمل أو مكاسبه فلا يزال هذا المتغير موضع شك، وقد تم التأكيد عليه على حساب الاعتراف بدور التربية كوسيلة انتقائية للأفراد في سوق العمل، وكعامل مدعم لوجود حالات عدم المساواة فيما هو راسخ للأفراد لدى المجتمع من مزايا لكل الطبقات.

3- تفشل أساليب التخطيط التربوي القومي في توفير اختيارات أو بدائل ـ إلا ما هو أساسي منها، أمام الفرص التعليمية وتوفير القدر اليسير من البيانات والمعلومات الخاصة بكيفية مساهمة التعليم ومواءمته للتنبؤات بالتغيرات التي تعترى حالات الطلب عليه في المستويات والتخصصات التعليمية المختلفة.

4- إن التوسع في معدلات القبول بالتعليم وملاءمة المخرجات التعليمية بما يوافق الطلب الذي يعكسه سوق العمل ومكاسب الخريجين المحتملة تشغل جل اهتمام المخططين على حساب قضايا الجودة، والمواءمة، والمساواة، واستدامة النظام التعليم.

5- إن تأكيد الأساليب التقليدية في الإدارة على الحاجة إلى المزيد من البيانات الدقيقة قد سبقه نقاش حاد حول مدى إمكانية التغلب على عيوب توفير المعلومات اللازمة في عملية صنع القرار التربوي مركزيا.

وفى حين أن ما سلف من تعليقات مرتبط بأساليب التخطيط المركزي التربوي إلا أن كلاً من المداخل الفردية كان له جوانب النقد الخاصة به كذلك.

ولكي ننقذ التربية من المأزق الذي فرضه عليها تطبيق أساليب التخطيط التربوي المركزي القومي، وبجعل عملية التخطيط عملية واقعية متخذين الأساليب المرشدة التي تساعد في تنفيذ السياسات التربوية يتطلب منا ذلك إعادة فحص الحدود المنطقية الأساسية لهذه المداخل التقليدية. وقد طرح أندرسون وباومان Anderson and Bowman 1964 في واحد من التقارير المبكرة التي تعاملت مع الأسس المفاهيمية

للتخطيط التربوي سؤالاً مؤداه: من يقوم بالتخطيط ولمن يكون التخطيط؟ وهذا السؤال يمس لب مأزق التخطيط التربوي القومي. وقد قدم أندرسون وباومان إجابتين بديلتين لهذا التساؤل. إحداها تكمن في النموذج القائم على التخطيط للآخرين ـ وفيه يتم التخطيط بواسطة سلطة مركزية، وعلى الأفراد ـ كما هو متوقع منهم ـ أن ينفذوا ما جاء بتلك الخطط من أفعال محددة لهم. والبديل الثاني نموذج "التخطيط الذاتي " حيث تكمن مسؤولية السلطة في إعطاء الأفراد الفرص للتخطيط لأنفسهم وحثهم على التخطيط بطرق تحسن من الأهداف الموضوعة للجماعة.

ومن الواضح أن المداخل الثلاثة التقليدية التي عرضنا لها تندرج تحت تصنيف "التخطيط للآخرين". فمدخل الطلب الاجتماعي ينظر إلى الطلب الخاص على التربية من منظور جمعي ويجعل الطلبات الفردية على التعليم أهدافا قومية أو يجمعها جمعا إحصائيا. ومدخل التخطيط للقوى العاملة يعمل غالبا من منطلق فكرة بيروقراطية الحاجات القومية والتي ليس لها ارتباط – إلا فيما ندر – بالمصالح الفردية أو الدافعية الشخصية. وتنبع المداخل الاستثمارية للتخطيط التربوي من نظرية الاقتصاد الجزئي الكلاسيكية الجديدة، ولكن تطبيقات هذه المداخل قد ركزت بشكل كبير على تقدير الرتب الكلية للعوائد وهى غالبا ما تقدم إرشادات غير كاملة وغير كافية في التأثير على قرارات الأفراد التخصيصية للموارد. إن التوجه نحو التخطيط التربوي المركزي للمداخل التقليدية قائم على افتراض مغلوط مؤداه "عامة الناس ليس لديهم معلومات عن أي شيء في هذا الشأن، وهم غير قادرين على التعرف على مصالحهم الخاصة، وأنه إذا كنا نريد للتنمية أن تحدث فإن ذلك لن يتم إلا من خلال جهود السلطات المركزية.

وإذا كان تاريخ التطور التربوي في جميع المجتمعات النامية منها والمتقدمة، الاشتراكية والرأسمالية قد أثبت أنه تاريخ راسخ وثابت يسير في خط واحد فإن في ذلك تأكيدا على أن الخطط التربوية لن تنجح ما لم تجذب اهتمام الأفراد وتستحث دافعيتهم وعلى مستوى العامة حتى يكونوا فاعلين نشطين في نفس الاتجاه الموضوع لهذه الخطط التربوية.

وفى سياق هذه المناقشة، وعلى افتراض وجود الأزمة الراهنة في التربية، فإن ثمة حاجة ماسة وملحة لتحويل أيديولوجية التفكير الإنمائي في البرامج الاجتماعية ـ الاقتصادية بصفة عامة، وبرامج التربية بصفة خاصة من فكرة غامضة تضع في الحسبان اعتبارات جمعية إلى فكرة أخرى توجه أكثر ما توجه إلى الأفراد والاهتمام بنموهم مع الالتزام بتحسين حياة الناس على اختلاف أوضاعهم وطبقاتهم ولاسيما الفئات غير المحظوظة في المجتمع أو الجماعات المهمشة. ولذلك فإن جل مآزق التخطيط التربوي القومي يكمن في البديل الثاني ـ وهو نموذج التخطيط الذاتي الذي وصفه أندرسون وباومان.

وإيجازاً لذلك فإن مدخل الطلب الاجتماعي والذي يؤكد على التوسع الكلى في التعليم بالتوازي مع الزيادات المضطردة في وجود أفراد من ذات العمر في سن تعليمية معينة يفترض أن التربية هو حق متاح للجميع. وكانت المشكلة التي تواجه كثير من الدول أن التركيز صار على الاهتمام بالمباني والهيئة العامة، وليس بإيجاد بيئة تعليمية فعالة؛ إن التسهيلات غير الكافية وغير الفاعلة والتي يطلق عليها "مدارس"، والهيئة العاملة غير المدربة بشكل كاف فيمن يطلق عليهم "معلمون" لا يمثلون نجاحا تخطيطيا إلا في أضيق الحدود، وعدم قدرة الحكومة على توفير الوقت والموارد الكافية التي تصلح لنظام تربوي فعال قد نجم عنها إنفاق مالي باذخ مع عدم وجود تحسينات تعوض تلك الإنفاقات في مهارات الموارد البشرية التي يتم إعدادها بهذه الإنفاقات. وأيضا فإن التوسع في التعليم بشكل غير متكافئ بين المناطق المحلية والطبقات الاجتماعية قد نجم عنه مبدئياً الكثير من الجهود التخطيطية وفق نموذج الطلب الاجتماعي من أجل دعم وتعزيز ـ وليس مجرد التغطية على ـ حالات عدم المساواة الاجتماعية.

إن بعض الأساليب الفنية المطورة كجزء من منهجية مدخل "الطلب الاجتماعي" لا تزال موجودة حتى يومنا هذا مثل نموذجي "تخطيط موقع المدرسة" والعرض والطلب على المعلمين"، ومع ذلك، فإن المدخل الاجتماعي للتخطيط التربوي وما يتبعه من افتراض أن التربية هي أساساً ـ إن لم تكن كلية ـ مجال عمل واهتمام الحكومة

المركزية هو مدخل غير واقعى من الناحية الاقتصادية؛ ومن الناحية التربوية، يعد مدخلاً لا يمكن أن يستمر أو يبقى (مدعوماً من الحكومة).

إن المعدلات المتناقصة في نسب الحضور الدراسي ومعدلات البقاء في المدرسة في كثير من الدول الإفريقية في حقبة الثمانينات والتسعينيات تعكس حالة من عدم الرضا للدارسين وآبائهم مع جهود التوسع التعليمي والتي اجتازت بكثير شروط فعالية التعليم. ويجب أن تكون هناك خيارات تضع الحكومة في موضع الشراكة مع الأفراد والمجتمعات المحلية من أجل الارتقاء والتوسع في توفير الفرص التعليمية الحقيقية و"الفرصة" في المساهمة في التربية والتعلم لا تعنى شيئا أو تعنى النذر اليسير إذا كان واقع المدرسة أو الصف لا يمكن أن يجرى فيه تعلم حقيقي. والبديل لهذه السياسة هو عدم السماح بالاستمرارية لحالات عدم المساواة بالتعليم ولكن البديل الحقيقي هو أن تعمل الحكومة مع الآخرين في تعبئة الموارد الكافية حتى يمكن توفير ظروف التعلم الحقيقية.

أما عن "منهجية التخطيط للقوى العاملة" باعتبارها من مداخل التخطيط التربوي المركزي التقليدية فإن مفهومها واضح بداهة، ولكن سجلات سوء الاستخدام لهذه المنهجية يشير إلى الشك في إفتراضاتها الأساسية، وهذه الافتراضات هي:

1- إن النظام التعليمي يجب أن يمد الخريجين بالمهارات والمعارف التي تناسب احتياجات أصحاب العمل من القوى العاملة المطلوبة.

2- توجد معدلات منخفضة للإعداد المهني بين أشكال التعليم المختلفة، وإكساب المهارات الخاصة، حتى أن الحدود الفاصلة بين علاقة التربية بالإعداد المهني توجد في فئة خاصة جداً من الخريجين الذين يناسبون كافة أشكال العمل في مختلف المجالات الأخرى.

3- إن تزايد العرض على المهن المختلفة وبالتالي أنواع معينة من الخريجين يمكن التنبؤ به اعتماداً على المخرجات الاقتصادية الإجمالية أو الجزئية. وببساطة، فإن تخطيط القوى العاملة يقوم على افتراض الربط بين التغيرات التي يمكن التنبؤ بها في

النشاط الاقتصادي وبين نظيراتها في متطلبات سوق العمل، وبالتالي ربط تغيرات سـوق العمـل بالتنبؤات التي يجب استقاؤها من أجل تحديد متطلبات المجتمـع مـن التعلـيم. وأول هـذين الارتباطين يتطلب نمواً معيناً، وثابتاً، يمكن تحديده والتعرف عليه في سـياق معـاملات ارتباطـه بالعرض والطلب على المهنة بينما الارتبـاط الآخـر يتطلـب تـوفير وظـائف معينـة ثابتـة قابلـة للتحديد في سياق معـاملات الارتبـاط بالمتطلبـات المجتمعيـة مـن التعلـيم. لقـد كانـت هـذه الافتراضات موضع شك حتى في السبعينات عندما بدأ الشك في مدخل التخطيط التربوي يتزايد ولكن هذا الشك بـدأ ينمـو باضـطراد عـلى مـدى العقـدين الأخـيرين بسرعـة متزايـدة نتيجـة للتغيرات الحثيثة في مجالي التكنولوجيـا والعمـل. والحقيقـة أن الـرابط بـين النمـو الاقتصـادي والطلب على الوظائف رابط لا يمكن التعـرف عليـه أو تحديـده أو تثبيـت مسـاره بحـال مـن الأحوال، ونفس النتيجة تنسحب أو يمكن أن تنسحب عـلى الـرابط بـين الوظـائف والمتطلبـات التربوية.

وقد أصبح الاهتمام الآن ماساً في كل من مؤسسات التعليم الأساسـية والتعلـيم العـالي بصـدد إعداد فئات من الدارسـين الـذين يمكـنهم التكيـف مـع فـرص العمـل المتنوعـة، وأمسى المخططـون وصانعو السياسات يعوذهم الثقة الآن في قدراتهم عـلى التنبـؤ بوجهـة التغـير الاقتصـادي وتغـيرات سوق العمل ناهيك عن مدى هذه التغيرات وحجمهـا وبـدون تـوافر مثـل تلـك المعلومـات تصـبح عملية التنبؤ بمتطلبات المجتمع من التعليم فارغة من أهميتها وجدواها وفى واقع الأمـر، تقـدم لنـا الدراسات التتبعية التي تتقصى بشكل مضطرد ودءوب الفترات التي يحـدث فيهـا عمليـات البحـث عن العمل والتوظيف والمكاسب التي تجنيها جماعات الخـريجين في المؤسسـة الواحـدة، معلومـات أكثر قيمة لكل من القائمين على التخطيط الدراسي والتخطيط المؤسسي أكـثر مـن أي وسـيلة تنبؤيـة أخرى مركزية الطابع. ومع ذلك، يمكن أن تكون هذه التنبؤات مفيدة؛ ولكـن في وجـود المزيـد مـن التقدير للفروق في الخبرات التربوية للأفراد والفروق الطبيعية الارتقائية لسوق العمل.

ولمداخل الاستثمار في التخطيط التربوي مزاياها المميزة لها والتي تكمـن في الاعـتراف الصريـح بأن التعليم عملية استثمارية والأنشطة التربوية هي أساساً تمثل نفقات في الوقت والمال والجهـد في الوقت الحاضر ليدر ذلك عوائد وفوائد مستقبلية ويوجد غالبـاً منـافع اسـتهلاكية راهنـة في عمليـة التربية والتعليم ـ وهى الاستمتاع بالتعلم والتفاعل الشخصي مع الأقران والمعلمين؛ بيـد أن الأهميـة الاجتماعية للتعليم موجودة، وتكمن في قدرة التعليم على إحداث التغيير في الأفراد على مر الزمـان. والأساليب الاستثمارية في التخطيط التربوي سواء كانت معدل العوائد أو حسابات القيمـة الربحيـة الصافية ما هي إلا وسائل منطقية مشتقة من قطاع الأعمال التجارية وطبقـت في مجـال التخطـيط التربوي. ومع ذلك، فإن نموذج تحويل الاستثمار على هذا النحو في تحليل الأنشطة الاجتماعيـة مثـل التربية يعانى من بعض جوانب النقص المهمة المتعددة.

فليست جميع تكاليف أو منـافع التعلـيم يمكـن التعبـير عنهـا بصـورة ماليـة حسـابية. إن نموذج الاستثمار يتطلب طريقة خاصـة في الحسـاب لا تتغـير مـع كافـة الآثـار والنتـائج المترتبـة. وليس بوسع امرئ أن ينتهي من خلال تصنيف التكاليف التربوية إلى أعبـاء نفسـية وماليـة أو أن مثل تلك الفوائد المجانية من التعليم فوائد شخصية في طبيعتها مثل إمكانية الحصول على عمـل أو تحسين الدخول أو تقوية العادات الاستهلاكية أو تغيير القيم. فبالنسبة للأفراد، فإن مثـل تلـك الآثار المتنوعة يجب اختزالها إلى عدة منافع ذاتية. ولكن السؤال: هل كل هذه الفوائد المحتملـة تستحق تلك التكاليف المتوقعة؟ ومع ذلك، فالاستثمار العام يتطلب قراراً سياسياً حـول الجـدوى التي ينالها الشعب وأفراده على اختلاف طوائفهم والذين يقيمون الأمور بمعـايير مختلفـة. إن النتيجة العامة بعدم القدرة على صهر كل القيم المحتملة من التعليم في بوتقة واحدة هي أن المحلل يركز فقط على الأبعاد المالية والاقتصادية. وحتى على مستوى الاختيارات الفردية، فـإن ذلك يمثل تحيزاً مهما (إن تكاليف أي مشروع تعد تكـاليف وقتيـة فوريـة والأكـثر احـتمالاً أن هذه التكاليف تصاغ بقـيم ماليـة قابلـة للحسـاب). ومـع ذلـك، فـإن المحصـلة النهائيـة، مـن

أجل أغراض صنع القرار الجماعي، هي أن نتجاهل الأمور الخارجية الاجتماعية والتـي تعـد السـبب الأول الذي يشرك الحكومة في التربية ويجعلها في الصدارة للتصدي لأمور التعليم.

وموجز القول: إن كلاً من المداخل التقليدية الثلاثة السالفة الـذكر قـد وجـد أنهـا غـير كافيـة وفاعلة على إثر نقدها. فمدخل التخطيط بناء على الطلـب الاجتماعـي يتجاهـل طلـب السـوق ولا يركز على قضايا الجودة والتعزيز الذاتي. ومدخل التخطيط للقـوى العاملـة يفـترض وجـود مسـتوى معين من الثبات في النمو الاقتصادي والتوظيف وفى العلاقة بين توفير العمل والتعليم وهـو افـتراض لم تثبت صحته حتى الآن. وأما مداخل الاستثمار في التخطيط التربوي فقـد فشـلت هـي الأخـرى في وزن وتحديد العوامل غير المالية بشكل صـحيح ومناسـب وهـى مـداخل تناسـب الأفـراد أكـثر مـما تناسب مستويات صنع القرار الجمعي. وقد تميـز العقـدان الأخـيران بتنـاقض بـين في قبـول معظـم المخططين لفشل المداخل التقليدية في التخطيط التربوي ومـع ذلـك فـإنهم لا يفتـأون يسـتمرون في استخدام مثل تلك المـداخل. إن المشـكلة تكمـن في عـدم وجـود اتفـاق عمـلي مجـد حـول البـديل المناسب في منهجية يمكن أن تحل محل المداخل السالفة الذكر التي فقدت مصداقيتها رسمياً. وقـد افترض "وندام" (Windham) في كتاباتـه أن مـداخل التخطـيط التربـوي القـومي التقليديـة سـوف تستمر بغض النظر عن الشواهد التي أثبتت فشلها عملياً وقد ذكر قائلا:

"إن المشكلة اكبر من مجرد تحفظ من جانب السياسيين والهيئة العاملـة في مجـال التخطـيط التربوي. إن ذات المؤسسات التي كانت تروج لفكرة التخطـيط التربـوي الواسـع النطـاق (القـومي) والتخطيط التربوي العالمي والتخطيط التربـوي القـومي المحـلى قامـت عـلى افـتراض أن مثـل ذلـك التخطيط سوف يتوانى بشكل كبير عن البحث في التساؤل الأساسي الخاص بجدوى وجود مثـل تلـك المؤسسات".

إن التخطـيط التربـوي القـومي في حاجـة إلى الاسـتمرار والبقـاء والخـروج عـن عثرتـه

الراهنة لأن الفوائد القومية والإقليمية المشروعة في نواتج التعليم سوف تستمر وتبقى. ومع ذلك يجب أن نؤكد على استمراريته وبقائه ـ لا لأجل حماية البنى البيروقراطية والموظفين في الدولة؛ ولكن لأن التخطيط التربوي القومي قد أظهر قدرته على المواءمة والتكيف مع حاجات أفراد المجتمع جميعاً والوفاء بها إن استخدام مفاهيم قائمة على أساس الحوافز هو أحد الأساليب المهمة التي يمكن من خلالها أن يكون التخطيط التربوي القومي أكثر قابلية للتكيف مع السياقات الاجتماعية الجديدة والواقع الاقتصادي الطارئ والمتوقع في القرن الحادي والعشرين.

التخطيط بالمشاركة

أهمية المشاركة المجتمعية في التخطيط التعليمي:

هناك عديد من الأسباب التي تجعل من المشاركة ضرورة لتحقيق خطة تعليمية فعالة. فحينما يصبح بناء المواطن محط اهتمامنا، يظهر لنا سببان وراء هذا الاهتمام، أولهما هو أن عملية التخطيط التعليمي تنطوي بالضرورة على المعرفة واتخاذ القرار. فالعديد من المبادرات تقوم على التشارك، وتشاور الأفراد بالفعل، ولكن عند اتخاذ القرارات الفعلية المتعلقة بالتخطيط لا نجد أثرا لتلك المشاورة. إن الاشتراك في صنع القرارات هو المدخل الأساسي لاكتساب القوة وخلق الملكية وزيادة القوة الدافعة والثقة والأثر. أما مشاركة الأعضاء ومجلس الإدارة والمرؤوسين في جميع مراحل التخطيط، فهي تؤدي إلى:

- خلق روح الالتزام.
- خلق مثل واتجاهات مشتركة.
- الإسراع من العمل (ولكنها قد تبطئ من عملية التطور في البداية).
- العمل على إظهار الخلافات والاختلافات والتأقلم معها.
- تقييم المخاطر السياسية.
- تحسين المساءلة المؤسسية.

- زيادة الثقة بالنفس والوعي النقدي.

إن المشاركة في التخطيط التعليمي توفر خبرات جديدة متعلقة بالمواطنة والمهارات في المجالات التالي ذكرها:

- تحليل المشاكل التعليمية.
- تحديد الأهداف.
- رصد الموارد.
- إعداد الميزانيات.
- رئاسة الاجتماعات.
- تنظيم الحملات.
- تحديد الاهتمامات المختلفة والتفاوض عليها.
- حل المشكلات بشكل جماعي.
- مخاطبة الجمهور.
- تقييم الإنجازات.

إن المشاركة العلانية في التخطيط التعليمي تعد حقاً في غاية الأهمية، فالمشاركة في التخطيط هي التي تعطي معناً وشكلاً للخطة. وقد يختلف نوع المشاركة في مراحل مختلفة من عملية التخطيط، ففي المراحل الأولية والتي تنطوي على اختيار القضايا وتحديد الحلول، يمكن إدماج المؤيدين والحلفاء إدماجاً كاملاً. وحينما تتطور العملية لتدخل في مرحلة السياسة مما يحتم سرعة الاستجابة ويجعل المشاركة الكاملة أكثر صعوبة. إن المشاركة لا تعني التمكين إلا إذا قام المشاركون باتخاذ القرارات وتحديد الاختيارات.

تفعيل المشاركة في التخطيط التعليمي:

هناك اتفاق عام بأن المشاركة الفاعلة لأصحاب المصالح، من أمثال النساء والعمال، في عملية التخطيط تعد ضرورية لإنجاح الخطة، فالكل يطالب بمشاركة

أكبر، بدءً بجماعات المعلمين وانتهاءً بالبنك الدولي.وتعتبر المشاركة كلمة طنانة، فهي قد تعطي العديد من المعاني بناءً على هوية الشخص الذي يقوم باستخدامها.

وبرغم عدم وجود نماذج مثالية للمشاركة في التخطيط التعليمي، إلا أن البعض يرى أن أفضل نماذج المشاركة على الإطلاق هو مشاركة الجميع مشاركة متساوية، ولكن من الصعب أن تكون المشاركة متساوية، فالناس يتشاركون بشكل مختلف وكذلك يسهمون في العمل الجماعي بشكل مختلف.

وحتى يتسنى لنا الإنصات لجميع وجهات النظر على اختلافها، فمن الضروري بمكان أن نعترف أن الاختلافات من الممكن أن تترجم إلى ديناميكيات سلطة غير متساوية، وبالتالي نقوم بتعديلها لتسهيل إتمام عملية الاتصال واتخاذ القرار بشكل أكثر تساويا.

ونذكر هنا بعض النقاط التي يجب وضعها في الاعتبار عند العمل على تفعيل المشاركة:

- انظر في هوية المشاركين.
- تتضمن عملية التخطيط التشاركي الأشخاص التالي ذكرهم في لحظات مختلفة:
  - متطوعون، مدراء ومجلس إدارة.
  - أعضاء وتابعون.
  - مؤسسات شريكة تشارك في جهود التخطيط والمسائل المتعلقة بها.
  - حلفاء، سواء أفراد أو منظمات.

إن الالتزام بالمشاركة الاجتماعية والمجتمعية في عملية التخطيط تساعد بلا شك على التقريب بين المواطنين والمؤسسات وكذلك التوصل للحكم الرشيد، وعلى عكس ما هو متوقع، عندما يسعى قادة المشاريع والخطط إلى كسب أصوات الطبقات الفقيرة، وحيثما استطاع المواطنون استغلال المساحات التي فتحتها أمامهم العمليات التشاركية، فقد تمكنوا من استخدام القوة المخولة لهم لمطالبة المؤسسات الحكومية بتولي المسئوليات، والشفافية. وتقدم هذه الخطوات مساحات يمكن من خلالها توسيع

مفهوم المشاركة ليشمل "مشاركة المواطن"، وهو ما يعمل على ربط المشاركة على الأصعدة السياسية والمجتمعية والاجتماعية.

أنواع المشاركة المجتمعية في التخطيط التعليمي:

يوضح الجدول التالي هذه الأنواع:

جدول يبين أنواع المشاركة المجتمعية في التخطيط التعليمي

الأنـــواع	خصائص كل نوع
المشـــــاركة الرمزيـــــة أو التلاعب	يترأس فيها عامة الناس لجان رسمية، لكن لا يكون اختيارهم بالانتخاب، كما أنهم لا يتمتعون بسلطة حقيقية.
المشاركة السلبية	يشارك الأفراد فيها بلعب دور مستقبلي المعلومات، الذين يتم إعلامهم بما تم تقريره أو بما تم بالفعل من أحداث، وهنا تقوم الإدارة أو إدارة المشروع بإبلاغهم بالمعلومات دون الانتظار لسماع ردود أفعالهم.
المشاركة بالتشاور	تكون مشاركة الناس عن طريق طلب مشورتهم أو الإجابة عن أسئلتهم، ويقوم ممثلون من خارج الهيئة بتعريف المشكلات وعمليات جمع المعلومات، وكذلك التحكم في التحليل، ولا يكون أصحاب الاختصاص مطالبون بالأخذ برأي الناس.
المشاركة من أجل الحوافز المادية	يشارك فيها الناس بالإسهام في توفير الموارد، مثل العمل، مقابل الحصول على طعام، أو نقود، أو حوافز مادية أخرى، ولكنهم لا يتدخلون في عملية صنع القرارات أو ما يتم فيها، كما لا تكون لهم مصلحة في مواصلة توفير الموارد، إذا لم يحصلوا على حوافز مادية.

الأنـــواع	خصائص كل نوع
المشاركة الوظيفية	يشـارك فيهـا النـاس بنـاء عـلى طلـب مصـادر خارجيـة لتلبيـة احتياجات محددة مسبقا، وقد يتضمن ذلك وجـود عمليـة اتخـاذ قرار مشتركة، ولكن ذلك دائما ما يحدث بعد أن يكون المخطط قد قام باتخاذ القرارات الكبرى.
المشاركة التفاعلية	يشارك الأفـراد في عمليـات التحليـل المشـتركة، وفي تطـوير خطـط العمل. وينظر إلى المشـاركة هنـا كحـق، ولـيس كوسـيلة لتحقيـق أهداف المشروع فحسـب، وهـي عمليـة تتضـمن اسـتخدام طـرق منهجية تسعى للحصول على كافة وجهـات النظـر عـلى اختلافهـا، واستخدام عمليات تعلم منهجية، ولأن الجماعات قـد اشـتركت في عملية اتخاذ القرار، فإن الرغبة والـدافع لمواصـلة المشروع تتكـون لديها، ومن هنا يقوى دور المؤسسات المحلية.
التعبئة الذاتية	يشارك فيهـا النـاس عـن طريـق البـدء في اتخـاذ خطـوات بشـكل مسـتقل عـن المخطـط، ويقومـون بعـدها بفـتح سـبل الاتصـال بالمخطط للحصول على المـوارد والنصـيحة الفنيـة التـي يحتـاجون إليها، لكنهم يتحكمـون في كيفيـة توظيـف المـوارد. وقـد يتعـارض ذلك أو لا يتعارض مع التوزيع القـائم للـثروة والقـوة، كـما تقـدم الحكومـة والجمعيـات الأهليـة في بعـض الأحيـان الـدعم للتعبئـة الذاتية.

إستراتيجيات تنفيذ المشاركة في تخطيط التعليم:

1- استخدم الحوار التفاعلي

من أكثر الوسائل البناءة التخطيط عادة ما تستخدم مجموعة من الأسـئلة المفتوحـة أو الأطـر البسيطة لإجراء نقاش،ولا يقل الإنصات أهمية عن التحدث، فعادة ما يكون الصمت انتظارا لصوت الآخر تشجيعاً على الحديث.

2- اعمل في جماعات صغيرة

اعمل في جماعات صغيرة حيثما أمكن، ففيها يستطيع كل فرد الحديث بشكل أكثر سهولة، وكن مدركا أن النوع، والسن، بالإضافة إلى عوامل أخرى قد لا تمكن البعض من الجهر بآرائهم بسهولة، قم بمتابعة حضور اجتماعات أكبر حتى تتمكن من تجميع إسهامات الجماعات الصغيرة.

3- استخدام تقييم الاحتياجات التشاركية

يحتاج المشارك إلى تقييم،وتعمل الاستطلاعات على تمكين الجماعات من المشاركة في تقييم موقفها واختيار القضايا الملحة للتخطيط وانتقاء الحلول للمشكلات التي يتأثرون بها، ولأنهم يتعايشون مع تلك المشكلات، فلا شك أن لديهم رؤى مهمة عن السبب وراء وجود تلك المشكلة، وأمثل الطرق لحلها.

4- دمج الخبرة والمهارة الفنية

قد تمتلك المجتمعات المهمشة الخبرة المباشرة، لكنها عادة ما تكون بحاجة إلى المزيد من المعلومات للقيام بعمل اختيارات جيدة وصياغة براهين. ومن ناحية أخرى، قد نجد جامعيين يمتلكون معرفة نظرية، إلا أنهم يفتقرون إلى الرؤية الجيدة أو الفهم الجيد للمشكلات المحلية التي يواجهها الناس في المجتمع. أما الخبراء فقد ينحصرون في بعض الأحيان في مجال معرفة واحد لا يمدهم بتفسيرات أو حلول مترابطة. وحينما تعمل الجماعات المختلفة معا في التخطيط، يحتاج أفرادها إلى احترام وجهات نظر بعضهم البعض وكذلك اهتمامات الآخرين وإسهاماتهم، كما ستتولد لديهم الحاجة إلى إيجاد سبل لصنع القرارات سويا تقوم على الجمع بين معارفهم المختلفة.

مستويات التخطيط التعليمي التشاركي:

المستوى الإقليمي:

بالنسبة لعملية التخطيط التي تتم على المستوى الإقليمي فهي تستلزم التواصل بين المشاركين على مختلف الأصعدة، ويحتاج وضع الخطة الإقليمية إلى تسوية النقاشات

والقرارات عبر الحدود، وتعد الإنترنت وسيلة تواصل لا غنى عنها في عملية التخطيط الإقليمي، إلا إنه يتعين على المخطط الإقليمي التأكد من أن الجماعات التي لا تستطيع الدخول على شبكة الإنترنت يتم إبلاغها بشكل كامل بما يتم، كما أن لها فرصة المشاركة.

المستوى العالمي:

تحتاج عمليات التخطيط العالمية، مثلها في ذلك مثل التخطيط الإقليمي، إلى تنسيق المعلومات وتوفيرها، وكذلك إمداد الأعضاء الفاعلين بالتغذية الراجعة حتى تتضمن القرارات النهائية المتعلقة بالتخطيط مدخلات من كافة المستويات، وهي مدخلات لا غنى عنها حيث يتحمل بعض المشاركين مخاطر أكبر من غيرهم، لذا وجب تضمين آرائهم لتجنب وقوع مخاطر هم في غنى عنها. ويعتبر استخدام شبكة الإنترنت حتميا عند هذا المستوى من مستويات العمل.

وتساعد المشاركة المتعددة المستويات في الخطط العالمية والعمل على تنفيذها على التالي:

- خلق أنواع جديدة من المواطنة التي تعطي مساحة اكبر لأصوات الجماعات المعزولة
- إعطاء مشروعية لأصوات الناس في أعين صناع السياسات على مستوى العالم
- إنشاء شبكة للمراقبة والتفعيل حتى يتسنى تحويل العهود العالمية الخاصة بالسياسات إلى واقع على الصعيدين القومي والعالمي.

تغيرات عالمية مهدت للتخطيط التشاركي:

ذكر فرانسوا كيلودز أن الفترة من بداية ثمانينيات القرن العشرين قد اتسمت بعدد من التغيرات ذات الشأن في البيئة العالمية مثل عولمة الاقتصاد، والنمو المتزايد في عدم الاستقرار الاقتصادي والمالي في العالم، وعمليات التحول إلى اللامركزية والخصخصة والتي ساهمت في مضاعفة بؤر صنع القرار خارج وزارة التعليم. وكل هذه التغيرات قد ألزمت المخططين التربويين وصناع القرار بإعادة النظر في ممارساتهم التخطيطية

وتعديلها، لتضع موضع النظر والاعتبار أهدافاً وسياسات وأفعالاً لمشاركين آخرين في العملية التعليمية. ولسوف يناقش الجزء التالي التغيرات التي طرأت على البيئة التربوية بما فيها تحديث الدولة، وما أدى إليه من شكل جديد لتدخل الدولة وتداعيات مثل تلك التغيرات وأثرها على التخطيط التربوي، ويمكن صياغة ذلك في السؤال الآتي: ماذا يعنى التخطيط اليوم وكيف يتطور ويرتقى.

التغيرات في البيئة التربوية:

(1) عولمة الاقتصاد:

إن من بين أعظم التغيرات في البيئة العالمية منذ بداية ثمانينيات القرن العشرين ما هو مرتبط بذيوع المعلومات السريع عبر تكنولوجيا الاتصالات الجديدة. وهذا الانتشار الواسع للمعلومات مع عملية تحرير التجارة وإخراج حركة رأس المال من فلكها التي اعتادت أن تدور فيه قد أدى إلى تحول مستطير واسع النطاق في رأس المال وتدويل الإنتاج وعولمة الاقتصاد.

إن عالما تقالت فيه الحواجز والعوائق وأصبحت فيه الآن المعلومات الخاصة بالكلفة الاقتصادية للعمل وجودة العمالة متاحة بمجرد الطلب قد مكنت التكنولوجيا الجديدة من لا مركزية الإنتاج بالجملة أو التجزئة (مثل الإنتاج الروتيني) وإعادة نشر مواقع الإنتاج في الأقاليم والمناطق منخفضة الدخول والأجور، وذلك في الدول التي تتوافر فيها العمالة الرخيصة، المرنة والمدربة بشكل مستمر ومتزايد. إن توابع ونتائج مثل تلك الاتجاهات على التوجيهات الاقتصادية للدول وسوق العمل بعيدة الأثر والمدى؛ ولكنها تختلف باختلاف الإقليم المعنى. وفى الدول المتقدمة اختفت الكثير من الوظائف التي لا تحتاج إلى مهارات وأصبح الإنتاج إما آليا أو يعاد انتشاره وتوزيعه على المناطق التي تتوافر فيها العمالة رخيصة الأجر، مما أدى إلى رفع مستويات البطالة أو خفض إعداد الوظائف وإلى تهميش الفئات المتعلمة تعليماً اقل مستوى. أما في اقتصاديات الدول النامية والدول الانتقالية ـ من جانب آخر ـ ففتح الباب إلى أمال

وطموحات جديدة؛ ذلك أن الاستثمارات الأجنبية لم تعد تعتمد على وجود الموارد الطبيعية في مثل تلك الدول كما كان من ذي قبل؛ ولكنها صارت الآن تعتمد اعتماداً متزايداً على مدى إتاحة الموارد البشرية المؤهلة والمرنة.

وفى دول شرق وجنوب شرق آسيا أدى إدخال التكنولوجيا الحديثة وتدويل الاقتصاديات وتحريك الأسواق المالية إلى الدخول في حلقة مفرغة من النمو السريع في الصادرات والإنتاج وهو زيادة مضطردة؛ بيد أنها منخفضة في إنتاجية العمالة ورفع مستوى توفير الوظائف وفرص العمل وهذه العملية المدعومة بسياسة مناسبة للاقتصاد المركزي من جانب وبسياسة التدريب والتعليم المتطلعة إلى المزيد من التحسن من جانب آخر قد فتحت الطريق إلى فرص من النمو والزيادة المضطردة التي لا نهاية لها وفى مناطق أخرى من العالم مثل أمريكا اللاتينية واقتصاديات الدول الانتقالية أدت إلى زيادة النمو الاقتصادي وتوفير فرص العمل. وكما سوف نناقش لاحقاً، فإن عملية التكيف مع العولمة قد كبحتها برامج التكيف الهيكلي وبرامج تسوية الديون الثقيلة. وفى مثل تلك الدول توجد أعداد من المتعلمين والمدربين تدريباً عاليا من القوى العاملة والذين يعملون في قطاعات اقتصادية متنافسة ويستمتعون بوظائف عالية الدخل في مقابل أعداد أكبر من الأفراد العاطلين والفقراء في المجتمع. وقد استبعدت الفئة الأخيرة من عملية التحديث، وقد زادت أعدادهم بشكل حاد مما قد جعلهم يصبحون هدفا حقيقيا للاهتمام والرعاية.

إن تداعيات وتوابع مثل تلك الاتجاهات على التخطيط التربوي متعددة الجوانب والتشعبات:

- فلا توجد دولة في استطاعتها البقاء بعيداً عن الثورة الحالية التي أحدثتها تكنولوجيا المعلومات. إن الاستثمار في مجال التعليم والتدريب وفتح باب الخدمات التعليمية لكل أفراد المجتمع وتحسين جودة التعليم وضمان توفير حد أدنى من المعرفة للجميع باتت جميعها ضرورة ملحة لا بد منها لأي دولة حتى تبقى على قدر من التنافس في اقتصاد عالمي سريع التطور والتغير.

- ومن الأمور التي تتزايد صعوبتها بشكل مضطرد القيام بتقديرات محددة لأعداد الأشخاص الذين تحتاجهم الدولة في المهن والوظائف والقطاعات الاقتصادية المختلفة. فالاقتصاد غير ثابت تماماً في بعض الدول؛ وفى البعض الآخر، فإن التغيير التكنولوجي سريع جداً حتى أن العديد من الوظائف من المتوقع أن يختفي أو يتم تعديله بشكل كامل في حين أن وظائف جديدة سوف تظهر إلى حيز الوجود. وعلى نحو أكثر واقعية، يتعين زيادة قدرة النظام التعليمي على التكيف والمواءمة بدلاً من توقع زيادة في القدرة على التنبؤ بالاقتصاد. إن أهم مصطلحين يظهران في التربية هما "الجودة" و"المرونة" ويجب ألا يتم تدريب الشباب الآن للعمل في وظائف معينة، ولكن الواجب أن يتم إعدادهم للعمل في سلسلة من الوظائف، فهم في حاجة لتناول المعارف الضرورية والمهارات الخاصة والاتجاهات التي تسمح لهم بالتعليم أثناء المهنة والاستمرار في التعلم طوال حياتهم المهنية كما هو مطلوب. إن توفير تعليم عالي الجودة واسع التنوع متبوعاً بفترة قصيرة من التدريب يعد مفتاح المرونة كمتطلب من متطلبات التوافق مع المستقبل وضروراته.

الضغوط المالية والقيود على الميزانية:

إننا مطالبون بتوفير مستوى عال من الموارد حتى نتوسع في نشر خدمة التعليم لمختلف الأفراد وحتى نزيد من جودة التعليم والتدريب ونحارب التهميش. ويحدث هذا في بيئة يكون فيها النمو الاقتصادي راكداً أو عقب عدة سنوات تلت الركود الاقتصادي وتزايدت فيها حالات العجز في الميزانية في العديد من الدول، فإن توفير تلك الموارد غالباً ما يكون أمراً بعيد المنال أو ليس في مستطاع الحكومات من الناحية المالية إن عولمة الاقتصاد، وحاجة الدول إلى البقاء في وضع يسمح لها بالتنافس مع غيرها وفى بعض الأحيان حاجة بعض مؤسسات مالية عالية أن تظل قادرة على التنافس، تعد جميعها ضغوطاً على الحكومات لأجل تبنى بعض السياسات المتحررة في النظم الاقتصادية المركزية وهو ما يعنى تخفيض إنفاقات الحكومة وتقليل حالات عجز الميزانية. وفى جميع أنحاء العالم أصبح تخفيض الإنفاق هو القوة المحركة للسياسات

الاقتصادية في الاقتصاديات النامية والمتقدمة سواء بسواء، ولهذا أثر بالغ على الموارد المتاحة للتعليم.

ولقد تضررت دول أمريكا اللاتينية والدول الإفريقية على وجه الخصوص من الأزمة الاقتصادية التي اعترت العالم في حقبة الثمانينات. وهذه الأزمة، والديون التي تراكمت عبر السنين، والسياسات الاقتصادية الجديدة التي تم تبنيها على أثر تلك الظروف لأجل استعادة الاستقرار الاقتصادي، أدت إلى تخفيضات حادة في الموارد العامة وفى التمويل الحكومي المتاح للتعليم. وحتى يمكن للحكومات أن تمول برامجها الطموحة لمستوى التعليم الأساسي والتي تم تبنيها عقب مؤتمر جومتيان فقد اضطرت الحكومات لإعادة توزيع الموارد المالية في الميزانية العامة؛ حتى أن إعادة التوزيع قد اعترى أيضًا الميزانيات الخاصة بالتعليم.

فقد تم تخفيض الأموال المخصصة للتعليم الفني والمهني والتدريب، وميزانيات التعليم العالي، وما تم اقتطاعه من هذه الميزانيات تحول إلى التعليم الأساسي وذلك على حساب جودة التعليم في المستويات الأخرى؛ وبالتالي تعريض المطامح بعيدة المدى للبلاد للأخطار.

وقد نوعت معظم الدول في مواردها التمويلية للتعليم الأساسي؛ إذ طلبت من أولياء الأمور والمجتمعات المحلية أن يساهموا بصور متنوعة، على سبيل المثال، في إنشاء المدارس، وتم إدخال مصروفات تعليمية في المؤسسات التعليمية الحكومية العامة في البلاد في مستوى التعليم بعد الأساسي. وقد ألزمت الدول أصحاب الأعمال التجارية الخاصة للمساهمة في تمويل التعليم والتدريب الفني من خلال جداول ضريبية معينة أو من خلال تجيعها لتولى عملية تدريب العمالة الخاصة التي تحتاجها هذه الأعمال. ولتعويض ما يخسرونه من موارد، فإن مؤسسات التعليم المهني والتعليم العالي تنخرط الآن وعلى نحو متوسع في أنشطة إنتاجية أن أو في بيع خدماتها (المعونة الفنية ـ التدريب) للأعمال التجارية والمجتمعات المحلية التي توجد في نطاقها هذه المؤسسات.

ويتم الآن الارتقاء بالمدارس الخاصة ومراكز التدريب المملوكة للأفراد على كل المستويات بما في ذلك مؤسسات التعليم العالي في العديد من الدول. وبالإضافة إلى تخفيض عبء الحكومة وميزانيتها يقال الآن إن خصخصة التعليم خلق أسواقاً متنافسة في التعليم والتعلم، وهو أمر له أثره في تحسين استخدام الموارد، وسد حاجات كل الأفراد على تنوع مشاربهم، والعمل لصالح مساءلة تلك المؤسسات عن الأفراد المتعاملين معها. وعلى الرغم من أن مثل تلك النتائج تحتاج إلى مزيد من التجريب والإقرار، إلا أن خصخصة التعليم من حيث تمويله و/ أو السيطرة عليه أمست اتجاهاً ذا بال.

وفى حين أن المزيد والمزيد من الأفراد والمؤسسات يساهم الآن في تمويل التعليم إلا أن ضرورة التأكيد على ربط قيمة التعليم بالقيمة المالية، وكذا الضغط للسماح بالمزيد من المشاركة في صنع القرار من مختلف المساهمين في تمويل التعليم تزايدتا كذلك. ويتعين على وزارات التعليم ـ رغم مساهمتها غالباً في تمويل قدر كبير من المدارس العامة وأحيانا المدارس الخاصة ـ أن تشارك المسؤولية في صنع القرار مع الأطراف الأخرى المعينة. وفى إطار الحكومة نفسها يجب على هذه الوزارات أن تتفاوض بشكل شرس مع الوزارات الأخرى مثل وزارة المالية من أجل الميزانيات المخصصة لها ومع لجنة الخدمات المدنية لإدارة المعلمين، ومع وزارات التخطيط لإدارة الأبنية التعليمية والوسائل التعليمية؛ ولكن في كثير من الدول قد كبلت أيدي وزارات التعليم وأصبح مهمش المناورة مع الوزارة والهيئات الأخرى المعنية مهمشاً ضيقاً للغاية.

وأخيراً، ولكن على ذات القدر من الأهمية، تزايدت أهمية الهيئات التمويلية الإقليمية، والدولية، والمشاركين في عملية التمويل الذين لا غنى عنهم في عمليات تمويل تطوير التعليم ولكن في بعض الحالات فإن نتائج هذا الاتجاه على التخطيط التربوي وعلى عملية صياغة السياسات بصورة أكثر عمومية أصبحت مدمرة. فبعض الهيئات تفرض جداول أعمالها عن طريق جعل دعمها المالي مشروطاً ببعض الشروط المعينة دون الانخراط في أي حوار مع الحكومة والجهات المختلفة القائمة على التعليم في الدول

المضيفة. وبعض الدول قد تحولت أيضًا من التخطيط إلى التسويق وتبنى البرامج المختلفة أو المشروعات المقترحة والممولة من جهة التمويل. وهذه الظاهرة من المحتمل أن تستمر للعديد من السنوات ما لم تدعم هذه الدول آليات التخطيط الخاصة بها وتطور أطرها السياسية وتدعم قدرتها على التفاوض في سياستها.

الإصلاح الاقتصادي:

إن عنصراً آخر مهماً في البيئة التربوية هو الإصلاح والتحديث الذي يعترى الكثير من الدول، حيث فقدت الحكومة المركزية الكثير من امتيازاتها التي كانت تتمتع بها قليلاً.

فمن ناحية تآكل الرقابة الحكومية التي فرضتها الحكومات على السياسات القومية بشكل متزايد عن طريق عولمة الاقتصاد وتكامله في إطار أوسع من التجارة العالمية والتكتل الاقتصادي. إن السياسات المالية والنقدية تعتمد إلى حد كبير على الظروف الاقتصادية العالمية ولاسيما في تلك الدول التي تتعرض لحركات من الصعب التنبؤ بها في الأسواق المالية. وهذه هي الحال بصفة عامة مع سياسات العمل الرعاية الاجتماعية ولها ما لها من التداعيات المرتبطة بتزايد الفقر وتهميش بعض جماعات معينة في المجتمع واندلاع العنف. إن تكامل الدول في إطار أوسع من التجارة والتكتل الاقتصادي له توابعه كذلك في تقليل مهمش المناورة في العديد من الدول.

فمن ناحية أخرى، فإن كفاية الدولة أصبحت الآن محل شك، بل وفى بعض الأحيان، كان ينظر إليها بجدية داخل الدول ففي أعقاب الحرب العالمية الثانية أو إبان عصر الاستقلال تولت الحكومات في الدول النامية المسؤولية في المجال الاجتماعي والاقتصادي وهو ما يشمل إيجاد أعمال ومشروعات تجارية خاصة وإدارتها بشكل مباشر. وعلى مر الأعوام، أصبحت هذه النظم بيروقراطية الطابع إلى حد بعيد، صارمة وغير فعالة بصفة عامة. وفى الدول المتقدمة أيضًا تتهم النظم البيروقراطية الآن بأنها استطلاعية ثقيلة وبطيئة. إن مضاعفة أساليب المراقبة والضوابط المنظمة وأعباء

الإنفاقات الاجتماعية التي وصلت الآن إلى مستويات ليس بمستطاع أحد أن يتحملها هي عوامل من المحتمل لها أنها تعوق روح المبادرة. إن الفشل في استعادة النمو الاقتصادي، وتقليل انتشار البطالة، وتخفيف شدة الفقر كشفت النقاب عن جوانب القصور في دولة الرفاهية.

وأخيراً، وضعت مشروعية الدولة موضع الشك في أحيان كثيرة ليس في الدول التي تعوزها الديمقراطية الحقة فحسب، بل أيضًا في المجتمعات التي ينخرط فيها عليه القوم من كبار رجال الإدارة العليا لشؤون الدولة، ليس في مجال إدارة الدول فقط، بل في المجالات الحيوية في القطاع الخاص. وقد أدت مثل تلك الاتجاهات بالعديد من الدول إلى اللجوء إلى عمليات الإصلاح والتحديث، ويتم ذلك من خلال التحول إلى الديمقراطية، والخصخصة، وإدخال أشكال جديدة من صور التدخل الحكومي في هذه الشؤون مثل التفويض، والتعاقد والشراكة.

إن تزايد الاتجاه إلى اللامركزية في المسؤوليات لدى المستويات الحكومية الدنيا يحدث في كل قطاعات الأنشطة المختلفة كمحاولة لتحسين فعالية حكم الدولة وإعادة توزيع السلطة بين العناصر المختلفة القائمة على تنفيذ سياسات الدولة.ووفقا لمبدأ التبعية لا يجب أن تدير الحكومات المركزية الشؤون التي يمكن أن تدار على نحو أفضل إذا كان يمكن إدارتها في مستويات إدارية أدنى بشكل فعال؛ وهذا المبدأ وسيلة جيدة كذلك للتعامل مع الكثير من المشكلات الاجتماعية التي لم تعد الحكومة المركزية تشعر بقدرتها على مواجهتها والتغلب عليها.

وقد بدأت عملية لا مركزية الإدارة في الإدارة التعليمية غالباً كوسيلة للتعامل مع الأزمة المالية التي واجهت التعليم. فالحكومات المركزية في مواجهتها للقيود الشديدة على الميزانية قد ألقت بعبء تمويل التعليم الثانوي، والأولى، على الأقاليم والسلطات المحلية – وقد بررت لا مركزية الإدارة أيضًا بالحاجة إلى تصحيح حالات عدم الفعالية التي اعترت الإدارة المركزية والتي تتسم إلى حد بعيد بالبيروقراطية والبعد عن المدارس

حيث مسرح الحوادث. وقد أعطيت المستويات الدنيا مـن الحكـم والإدارة، السـلطة والمسـؤولية في إدارة المدارس. كما أن لا مركزية الإدارة لها ـ مع ذلك ـ معان كثيرة في دول كثيرة، ويعتمد الاخـتلاف في المفهوم على كم السلطة الذي يتم تحويله، وعلى نوعية الجهة المحـول إليهـا هـذه السـلطة؛ وفى بعض الأحيان، تقتصر عملية نقل السلطة على حدود ضيقة وتحدث فقط؛ لأنها تفيد مستويات أقل من الإدارة في نسيج وزارة التعلمي (نزع تركيز السلطة). وفى حالات أخـرى، يتخـذ تحويـل السـلطة شكل التنازل عن المسؤولية إلى وحدة قومية فرعية تابعة للحكومة مسـؤولة عـن المجتمـع المحـلى. وكثير من الحكومات المحلية التي طلبت إليها أن تمول المدارس انتهزت فرصة المساهمة بقـدر أكـبر في إدارة هذه المدارس.

وهذا التغير في الاتجاهات يجب أن يوضع في سياق تقـدم الديمقراطيـة عـلى مسـتوى عـالمي؛ فالمواطنون والآباء والأحزاب وممثلو الشعب في المحليات ينادون جميعاً بمزيد مـن الانفتـاح ومزيـد من الشفافية مزيد من الاشتراك في إدارة المؤسسات التي يقومون على تمويلها.

ولا تخلو لا مركزية الإدارة من المشكلات؛ ذلـك أن الأقـاليم الغنيـة والمجتمعـات المحليـة الثرية أسرع من غيرهما في انتهاز الفرص الجديدة حين تلوح في الأفق؛ فهم يفتتحون المزيد من المدارس عـلى المسـتوى الأولى والثـانوي، ويـوفرون الهيئـة التدريسـية اللازمـة، وكـذلك المـوارد اللازمة لتطوير المناهج الجديدة، وعندما يطلبون الموارد من السلطات المركزيـة فـإن لهـم قـوة أقوى وأشد على التفاوض. وبدون وجود تنسيق ملائم من جانب الحكومة المركزية فإن عمليـة لا مركزية الإدارة غالباً ما تؤدى إلى مزيد من الخلافات والانشقاقات الحادة. فعملية اللامركزيـة بالنسبة للمستوى الإقليمي لا تؤدى آليا إلى المزيد من التجديدات الإدارية الكبرى ـ فمثل تلـك الأعمال تعتمد في أكثرها على المـدارس ـ كـما لا يمكـن ترجمتهـا إلى صـور مـن الإدارة الفعالـة، فكثير من الأقاليم ينقصها بشدة المهارات الإدارية، وهو الأمر الذي يسـتغرق وقتـاً حتـى يمكـن تـدريب إداريـين عـلى المسـتوى المحـلى. وأخـيراً، لا توجـد مـا يضـمن أن السـلطات الإقليميـة

والمحلية لن يغريها نمط معين من العملاء مما يترتب عليه إتاحة المناصب والوظائف للأصدقاء السياسيين وليس لأولئك الذين تم تدريبهم إدارياً للعمل في مضمار الإدارة.

إن شكلاً متطرفاً من أشكال اللامركزية يحدث عندما يتم تحويل السلطة إلى شركة قطاع خاص أو فرد بعينه؛ فالخصخصة يمكن أن تؤدى أيضًا إلى حالات صارخة وقوية من عدم المساواة إذا لم تتخذ ثمة إجراءات تعويضية مناسبة.

إن منح قدر من الاستقلال المالي والإداري للأفراد أو المؤسسات وخصخصة الإدارة المدرسية مع إبقاء تمويل الحكومة للمدارس العامة والدخول في شراكة مع ممولين آخرين للتعليم من خارج الحكومة (مثل المنظمات الدينية والمنظمات الغير حكومية وقطاع الأعمال وغيرها) هو الأسلوب الذي تلجأ إليه الدولة الحديثة بشكل متزايد للتدخل في السياسات التعليمية. وتوجد كثير من التجارب العديدة مثل تعاقد الحكومات المركزية مع الإقليم أو السلطات المحلية أو المنظمات الغير حكومية أو ممولي التعليم الخاص أو قطاع الأعمال حيث يتم في هذا التعاقد وبموجبه أن تقدم مؤسسات التعليم خدمة التعليم والتدريب للدارسين أو المدربين وفقاً لمواصفات محددة مع وجود تمويل حكومي كلى أو جزئي. وفى بعض الحالات تتعاقد السلطات الإقليمية أو المحلية - بدورها - ومن الباطن مع وحدات أو مؤسسات أخرى تشاركها مسؤولية تنفيذ وإدارة نشاط تعليمي أو تدريبي معين. والدولة ـ لذلك ـ لم تعد هي المشغل المباشر للمدارس ومراكز التدريب، فقد أصبحت الآن مشجعاً ومنشطاً ومنظماً يقوم بوضع المعايير المناسبة وتوزيع الموارد المالية الملائمة وفقاً لمحكات ومعايير معينة متباينة تشمل الأداء والارتقاء بالمساواة في الفرص والنتائج. ومثل تلك التطورات لها تداعياتها المهمة في التخطيط التربوي. وقبل تحليلها يجدر بنا أن نراجع بعضاً من القضايا الموجودة في جدول أعمال واضعي السياسات والتي تؤثر في مجال التخطيط التربوي برمته.

2- جدول أعمال صانعي السياسات:

حتى نواجه التحديات التي تتصدى للمجتمع العصري، ونرفع من مستوى تعليم الشعوب وتحسين قدرة القوى العاملة على التواؤم والتكيف، ولكي نزيد من

قدرة الدولة على التنافس، ونحارب التفاوت الاجتماعي، فإن على صناع السياسات التعليمية أن ينشطوا ويعملوا في مجالات خمسة على الأقل؛ تشمل هي ـ وغيرها ـ زيادة وتنشيط الطلب على التعليم والتدريب، وزيادة جودة التعليم، وجعل محتوى التربية أكثر ملاءمة وصلة بالجماعات المختلفة في المجتمع، وتنويع أساليب تقديم خدمة التعليم، وإعداد الشباب لعالم العمل، وتنفيذ برامج التربية المستدامة، ثم إيجاد الموارد الجديدة وتحديد أساليب جديدة للعمل من خلال أشكال مختلفة للشراكة والمساهمة.

تشجيع الطلب على التعليم:

إن معظم الدول يعاني من صعوبات تتعلق بإلحاق نسبة نهائية تتراوح بين 20 – 25% من أفراد المجتمع في سن المدرسة على مستوى التعليم الأولى والثانوي. فبعض الدول التي وصلت إلى مستويات عالمية على مستوى التعليم الأولى سابقاً شهدت تراجعاً في النسب الخام للالتحاق بالمدارس في حقبة الثمانينيات. ففي دول جنوب الصحراء الكبرى الإفريقية كلها تراجعت معدلات الالتحاق على المستوى الأولى من 77% عام 1980 إلى 71% عام 1985، ثم إلى 67% عام 1990 وفي أقاليم أخرى تزايدت المعدلات في خلال ذات الفترة؛ ولكن مع ذلك توجد فئات خاصة في المجتمع لم تزل معدلات الالتحاق لديها منخفضة مثل الفتيات في المناطق الريفية النائية، والأطفال الذين ينتمون إلى جماعات أو طبقات عرقية معينة، والأطفال العاملين وأطفال الشوارع من المتشردين في المدن الكثيرة. وعلى الرغم مما يبذل من جهود متنوعة فإن معدلات القبول بالدراسة لدى مثل هذه الجماعات تظل منخفضة في الدول العربية ودول جنوب آسيا وأجزاء من أمريكا اللاتينية كذلك؛ كما أن معدلات التسرب لا تزال عالية جداً هناك. فمعدلات الاستيعاب المنخفضة لا يمكن دائماً عزوها إلى غياب المباني التعليمية أو مؤسسات التعليم، بل توجد نظراً لانخفاض الطلب على التعليم. وأسباب ذلك متعددة بعضها مرتبط بالفقرة، والكلفة الاقتصادية العالية بشكل مباشر أو غير مباشر للتعليم، ووجود عوائق ثقافية متنوعة. وفي بعض الدول يرجع ذلك إلى الحالة المتدنية من الظروف الاقتصادية؛ ففي بنين وتوجو مثلاً انخفضت معدلات الالتحاق

في حقبة الثمانينات عندما انحسرت فرص الحصول على وظيفة في القطاعات الحديثة. وقد توجد أسباب مشابهة لتلك في معدلات الالتحاق بمؤسسات التعليم الثانوي في أوربا الشرقية وروسيا. وإن نقص الاهتمام أو الدافعية لدى الشباب في عمر معينة يعد سبباً آخر، وهذا يعنى في كل الأحوال أن أساليب توفير الدعم المالي، واستثارة دافعية المتعلمين للتعلم، وخلق حالة من الطلب المستمر، يزيد من الدافعية الذاتية على التعليم.

وقد جربت بعض الإجراءات العديدة في العديد من الدول، مع تفاوت درجات نجاحها، لاستحثاث الدارسين على الحضور إلى المدارس. وبخفض كلفة التعليم للأطفال غير المحظوظين ـ حال كون الكثير منهم ملتحقاً بالعمل في هذه السن ـ فإن فرصهم في التعليم تتزايد مع وجود برامج مشجعة على ذلك مثل الحصول على الكتب الدراسية مجانا وبرامج الوجبات المجانية وكذا الملابس المدرسية. كما أن إيجاد مدارس صغيرة لتوفير مشقة السفر بين البيت والمدرسة وتعيين معلمات هي إجراءات أخرى اتخذت لتوفير بيئة تعليمية أكثر أمنا للفتيات، وتشجيع مساهمتهن في برامج التعليم. أما تغيير الجدول الزمني للدراسة وتوفير درجة من المرونة فيه للتكيف والتواؤم مع متطلبات الأطفال العاملين وتخفيض حالات عدم الحضور للدراسة فهي من الإجراءات الأخرى. وقد استدخلت خطط الرعاية في المجتمع المحلى في بعض الدول (مثل كولومبيا) لتحرير الفتيات من الاهتمام بأخواتهن وأخواتهن الأشقاء، وتمكينهن من الحضور إلى المدرسة.

إن اتخاذ مثل تلك الإجراءات وقت الحاجة في بعض الأحيان ربما يتطلب إجراءات أكثر جذرية مثل استثارة الحراك الاجتماعي في المجتمع، وتنظيم المجتمع مع فكرة تنشيط وزيادة المساهمة المباشرة لأفراده في عملية صنع القرار على المستوى المحلى. والعمل في البيئة من خلال التكامل مع الأنشطة الأخرى وتنويع نظم تقديم الخدمة التعليمية، والمساهمة في دعم القرويين ولاسيما النساء الريفيات ومحاولة تحسين صورة الذات لديهن ورفع مستوى التقدير الذاتي لهن يعد غالباً شرطاً مسبقاً لحدوث ذلك.

وختاماً فإن القضية هي قضية جودة التعليم وصلته بحياة من تقدم لهم هذه الخدمة. ففـي المدارس وغيرها من مراكـز التعلـيم الغـير رسـمية إذا لم يبـد أن الدارسـين يتعلمـون الكثـير، وأنهـم يرددون عدة مرات ما يلقن لهم دون تعلمه فلن تكون لدى الدارسين أو آبائهن الرغبة في الاستمرار في هذه العلمية. وقد أظهرت العديد من الدراسات مـدى الارتبـاط بـين عـدة مـرات إعـادة السـنة الدراسية نتيجة الرسوب وبين أعداد المتسربين. ومن الأسئلة المهمة التـي يجـب عـلى المخططـين أن يجيبوا عنها هي كيف نزيد من جودة التعليم وصلته بحيـاة الأفـراد جمـيعهم (ولـيس لفئـة قليلـة محظوظة)، وكيف نجعل عملية التعلم المدرسي أكثر مرونة واستجابة لخصائص الدارسين الذين أتـوا من خلفيات ثقافية غير متجانسة، وكيف نستثير دافعية المتعلمين واهـتمامهم بـالتعلم أثنـاء وبعـد التعلم المدرسي، ثم كيف نمـول تكـاليف تـوفير الفـرص التعليميـة للجماعـات المهمشـة في المجتمـع وهذه هي قضايا مهمة يجب تناولها، ذلك أن مداخل التخطيط التربوي المركـزي هنـا ميـؤوس مـن قدرتها على المساعدة في حلها.

إن طلب المتعلمين ليس مجرد طلب يجب تلبيته وسده؛ ذلك أن من يوظف المتعلمين يجـب أيضًا أن يكون لديه ما يدفعه لأن يوفر تلك الوظائف لهم. ففي العديد من الدول، يظل الكثير مـن خريجي المدارس والجامعات في سن الشباب عاطلين عن العمل أو تتوافر أمامهم النـذر اليسـير مـن الوظائف؛ لأن أصحاب العمل يفضلون توظيف الأفراد غير المؤهلين حيث يدفعون لهـم أجـوراً أقـل أو أن أصحاب العمل يلجأون إلى توظيف المغتربين لذات السبب.

ومثال ذلك خريجو كليات العلوم والرياضـيات الـذين يبقـون عـاطلين عـن العمـل في الـدول النامية؛ حيـث لا توجـد حاجـة واضـحة لإدراجهـم في السـلم الـوظيفي، يعـد بحـق حالـة تسـتحق الدراسة؛ إذ يجب أن يقتنع أصحاب الأعمال الخاصـة بضرورة توظيـف واسـتخدام الشـباب المـتعلم بدلاً من تركهم يسافرون إلى الخارج، أو يبقون عاطلين عـن العمـل لعـدة سـنوات. وبالمثـل، توجـد حاجة لإقناع أصحاب الأعمال الخاصة بضرورة الاستثمار في مجال تدريب القوى العاملة.

وفى سوق شديدة التنافس، تكون الشركات التي لا تستثمر أموالها في التدريب في وضع غير متميز. فبالنسبة لأي شركة، يؤدى تدريب العمال فيها أو توظيف عمال مدربين بشكل صحيح إلى نتيجتين: رفع مستوى الإنتاجية، والسماح للتكامل بين المبتكرات التكنولوجيا والتجديدات الإدارية. ومع ذلك، وعلى الرغم من وجود عوائد واضحة للتدريب فإن كثيراً من أصحاب الأعمال الخاصة يتقاعسون عن توفير الخدمات التدريبية للأفراد. فالأعمال الصغيرة والمتوسطة هي تلك الأعمال التي تكون استثماراتها أقل ما يمكن وقد يخشى أصحابها أن يتركهم العاملون بها (بعد ما يتفق عليهم من أموال في تدريبهم). ومن المحتمل أيضًا أن كثيراً منها لا يستفيد من السوق الذي لا يتسم بحالة من الثبات في مجرياته بما يقنعهم بالحاجة إلى الاستثمار على المدى المتوسط والمدى البعيد.

ولتعويض حالات النقص في الاستثمار من جانب هذه الشركات، فإن الدولة تقوم بتمويل التعليم الفني والتدريب في كثير من الدول. ووجود جوانب قصور في الميزانيات وكذا البحث عن مستويات أعلى من الكفاية يدفع الحكومات دفعاً إلى طلب المشاركة في الكلفة الاقتصادية لبرامج التعليم الفني وبرامج التدريب جنباً إلى جنب مع قطاع الأعمال. ويجب أن تتخذ تدابير خاصة لتشجيع هذه الأعمال على التدريب أو على الأقل على تمويل التدريب الذي يجرى في مكان آخر. وقد أدخلت بعض الدول ضرائب خاصة مثل ضريبة المدفوعات لتمويل برامج التدريب والتعويضات الضريبية التي تسترد للشركات التي تتولى عملية التدريب بنفسها هي بديل آخر يذيع صيته بشكل متنام في الفترة الأخيرة: فالأعمال الخاصة تشجع على التدريب من خلال الإعفاء من الضرائب أو اقتطاع الإنفاقات على التدريب حتى حد معين من الضرائب على الشركات. وفى الدول التي يوجد بها مثل تلك التدابير المالية تزايدت أعداد الشركات المنخرطة في التدريب بشكل ملحوظ، وقد أدى ذلك إلى تطوير سوق حقيقية للتدريب.

إن إشراك الأعمال الخاصة في تمويل التعليم والتدريب وسيلة قوية في إشراكهم في الإدارة الكلية والتنظيم الإجمالي لنظام التدريب، وبالتالي المساهمة في تطوير شراكة حقيقية.

إن التخطيط من أجل الطلب على التعليم أكثر تعقيداً من التخطيط من أجل دعم أو توفير أماكن لمؤسسات التعليم؛ ذلك أن هذا يوحى بتدبير آليات جديدة للتمويل ـ إنه يوحى باستثارة مشاركة أصحاب الأسهم والشركات القابضة في إدارة المؤسسات المعنية، وبالتالي المساهمة في توفير أفضل دعم ممكن للتعليم والتدريب وجعله متصلاً بالأعمال والأفراد. ومثل هذا التخطيط يتطلب أدوات مختلفة (هياكل حافزية معينة، ووسائل جديدة لتصريف الموارد في قنواتها الصحيحة حتى تصل إلى المستفيدين منها وتوفير آليات مراقبة فاعلة) كما يتطلب تغييراً في المداخل يؤكد على الاهتمام بالشراكة والضبط والتحكم، والاهتمام بالعمليات بنفس قدر الاهتمام بالنواتج.

تجويد التعليم:

إن زيادة مرونة القوى العاملة لتحسين التنافس بين الدول، ومحاربة التفاوت الاجتماعي في المجتمع، وزيادة الطلب على التعليم، هي جميعها أهداف لا يمكن تحقيقها دون زيادة الجودة في التعليم، وهذا الموضوع ليس جديداً في قائمة اهتماماتنا: فمنذ عدة سنوات تركز اهتمام المخططين على جودة المدخلات التعليمية مثل نسبة الدارسين إلى المدرسين، ودرجة تناسب المعلمين المدربين، ومدى إتاحة الوسائل التعليمية، وحالة الأبنية التعليمية، وغيرها. وإذا كان يمكن تبرير مثل هذه الاهتمامات بسبب الظروف الغير مواتية الطارئة على المدارس الأولية والثانوية في كثير من الدول ولاسيما بعد اتباع سياسات التكيف، فقد اتضح أن هذه الاهتمامات غير كافية. وقد أوضحت العديد من الدراسات أن الإنفاق ببذخ على المدخلات في العملية التعليمية لم يؤد بالضرورة إلى رفع أداء الدارسين. إن انخفاض نسب المتعلمين إلى المعلمين والذي يسبب أعباء كبيرة على ميزانيات التعليم ليست ضماناً لتحسين التعليم، أو كفيل بأن يستخدم المعلمون طرقا تدريسية فعالة متمركزة حول الدارسين. وفى الدول النامية فإن الاستثمار في تدريب المعلم وتوزيع الكتب الدراسية وتحسين المباني التعليمية تبدو جميعا استثماراً أكثر جدارة واستحقاقاً.

وفى الآونـة الأخـيرة، تحـول الاهـتمام مـن جـودة المـدخلات، إلى اهـتمام بجـودة المخرجـات التعليمية ـ أي مستوى أداء الدارسين والاتجاهات التي ينمونها وقدرة خريجي المدارس عـلى إيجـاد وظيفة، والتعامل الناجح مع المجتمع. وكثير من الدراسات يجرى الآن عـلى مسـتوى الدولـة لقيـاس كم التعليم الذي يحصله الدارسون وتحديد العوامل المـؤثرة عـلى مسـتوى الأداء ويعـد هـذا جـزءاً مكملاً للمهام التي يقوم بها المخططون التربويون في جهودهم لمراقبة تطور النظام التعليمي.

وقد أظهرت البحوث وجود تبـاين كبـير في مسـتويات تحصـيل الدارسـين بـاختلاف المـدارس، وباختلاف قدرات هؤلاء الدارسين على تحسين مستويات تحصيلهم الدراسي. وكثير من هذه الفـروق تظل غير قابلة للتفسـير بسـبب وجـود تباينـات في التوصـيف المقـنن للمـدارس، وهـذا يسـمح لنـا بالتفكير في أن أثر المدرسة لا يمكن قياسه؛ فلا أحد يستطيع أن يعـزى ذلـك إلى الثقافـة السـائدة في المدرسة أو إلى بيداجوجيا التعليم فيها أو إلى أسلوب إدارتهـا أو إلى درجـة اشـتراك أوليـاء الأمـور في العملية التعليمية. إن العملية التعليمية شديدة التعقد، والسيطرة على ما يحدث فيها عملية رخوة غير محكمة. ومهما يكن مـن آليـات للسـيطرة والمراقبـة أو مـن معـايير وقواعـد ضـبط ذلـك، فـإذا المعلمين في نهاية المطاف هم الذين يقفون أمام الدارسين، ولا توجد وصفة سهلة تصنع مدرساً جيداً أو مدرسة جيدة. إن إنمـاء المعلمـين مهنيـاً والسـماح لهـم بتجريـب الأسـاليب والطـرق التدريسـية المختلفة وتشجيعهم على المواءمة في حدود معينة لمحتوى تدريسـهم للوفـاء بالحاجـات التعليميـة الخاصة بالدارسين، هي خطوة إيجابية في هذا الاتجاه وهى أيضًا تقدم تحدياً لهم؛ فتنفيذ مثل تلك السياسة يتطلب تدريب المعلمين وتقوية معـارفهم، حتـى يعطـيهم ذلـك القـدرة عـلى فهـم وحـل مشكلات الدارسين كما يتطلب ذلـك أيضًـا مـنهم اسـتحثاث دافعيـتهم مـن خـلال الـدعم وتحسـين ظروفهم.

إن منح المدارس المزيد من الاستقلال الذاتي خطوة ضرورية للتطور في هذا الإطـار وتحسين الإدارة المدرسية يعد تطورا آخر. فقد أظهرت الدراسـات الإمبيريقيـة أن نـاظر المدرسة يسهم كثيراً في فعالية المدرسة: فالناظر الجيـد يسـاهم في إيجـاد منـاخ طيـب،

ويدير الموارد المتاحة بكفاية، ويرسى جواً مناسباً للعمل في فريق، ويقيم جسور الاتصال بالآباء، ويبحث عن موارد مالية جديدة،... الخ. إن نظار المدارس يطلب منهم وسوف يطلب منهم أن يقوموا بأدوار الريادة في مؤسساتهم كما سوف يطلب منهم القيام بدور استشاري مع زملائهم، وهذه ـ مع تلك ـ مهام هم غير مؤهلين لها في كثير من الأحوال واهتمام الحكومة حينئذ سوف ينصب على تدريب المعلمين والنظار ودعم أماكن الدراسة بهياكل تدعيمية كافية لكل من المعلمين والنظار. ويمكن التفكير في آليات إثابية مختلفة مرتبطة على الأرجح بالأداء المدرسي.

تنويع نظم تقديم الفرصة التعليمية لزيادة ارتباط التعليم بحياة الدارسين:

إن إلحاق الأطفال الذين ينتمون إلى جماعات مهمشة في المجتمع والأطفال العاملين والأطفال كبار السن يتطلب تنويعاً في أساليب تقديم الخدمة التعليمية بما يسمح بوجود مداخل أكثر مرونة وأقل رسمية في التعليم كما ناقشنا آنفاً. وتجويد التعليم وربط الرسالة التربوية بحياة وواقع المجتمع وأفراده ليوحى من حرف خفي بتفريد هذه الرسالة التي يتلقاها كل طفل ـ الأمر الذي يسمح بمزيد من تنويع المحتوى وتنويع المداخل البيداجوجية.

وفيما تزداد نسب التحاق الجماعات العمرية الواحدة في المستويات العليا من السلم التعليمي، وفيما تتحرك النظم التعليمية في سعى حثيث نحو تعميم التعليم الثانوي فإن مظاهر التنافر وعدم التجانس في الصفوف الدراسية تزداد أيضًا؛ إذ يجب استحداث أنماط بيداجوجية جديدة تكون أكثر نشاطاً وأكثر قدرة على استثارة دافعية الأطفال للتعلم كل بحسب خطوه الخاص في عملية التعلم. كما أن محتوى جديداً للمناهج الدراسية، وأساليب تنظيم جديدة للمناهج والمواد الدراسية، والمزيد من المرونة في تنظيم الصف، كلها جميعاً مطلوبة حتى يمكن إشباع حاجات جماعات الدارسين المتنوعة. ويصدق هذا بشكل خاص على مناهج التعليم الثانوي والذي أوجد في عدد كبير من الدول لإعداد فئة متميزة للالتحاق بالتعليم العالي، والذي لم

يعد الآن متوافقاً مع تحقيق هذا الهدف. إن جداول أعمال العديد من الـوزارات المختلفـة تتضـمن الكثير والكثير مما يفوق تدريس أساسيات تعليمية عامة للجميع، أو مضـاعفة الخيـارات التعليميـة والتخصصات، وذلك في الدول متوسطة وعالية الدخول.

إن تقنيات المعلومات الجديدة (التلفزيون والراديو وأجهزة المسجلات والفيـديو والكمبيـوتر) قد تقدم في هذا الخصوص فرصاً لتنويع المحتوى، وكذا تنويع أساليب التعليم والتعلم، وبالطبع فلن يحل الكمبيوتر أبداً محل المعلم ولا يوجد وسيط من بين الوسائط التعليميـة يمكـن أن يحـل محـل عملية التنشئة الاجتماعية التي تجرى في الصف عندما يتقابل التلاميذ في حجرة الدراسـة ويعملـون في جماعات... الخ، ولا يمكن الاستغناء عن المدرسـين الأكفـاء بحـال مـن الأحـوال في تعلـيم التلاميـذ كيف يتعلمون، واستثارة دافعية الأفراد، وتشجيع الجماعات على العمل التعاوني. ومع ذلك، فعندما يكتسب التلاميذ بفضل معلميهم القدرة على تخطيط عملهم، فإن تعلمهم الذاتي في وجود أو غياب الكمبيوتر يصبح أمراً ممكنا. إن التعليم بمساعدة الكمبيوتر كمكمل لوسائل التدريس العادية يمكن أن يسمح للدارسين بالتقدم في دراسـتهم بخطـوهم وسرعـتهم الخاصـة، وأن يختـاروا البـدائل التـي يفضلونها، وأن يبنوا جسور وطرق التعلم الخاصة بهم، وحين يظهر ذلك بداءة ـ وهو هدف أسـاسي في الدول المتقدمـة ـ فسـوف يمكـن أن يكـون خـلاً ناجحـاً للـدول الناميـة كـذلك. وفى لـب برنـامج "المدرسة الجديدة" في كولومبيا يمكن أن يكون هناك مدخل آخر.

إن تنويع التعليم من خلال توفير خدمة التعليم عن بعد ليس بدعاً من أساليب تقديم الخدمـة التعليمية؛ بيد أنه أسلوب واعد بالخير العميم في توفير الفرص التعليمية لأولئك الذين لـيس بوسـعهم الاستمرار في الدراسة من خلال الأساليب التقليدية وللبالغين من الأطفال والشـباب في الأمـاكن النائيـة. كما يمكن أن تقدم خدمة التعليم مـن خـلال هـذه الطريقـة إلى أي امـرئ يحتـاج إلى المرونـة بسـبب الساعات العملية التي يقضونها في التمدرس النظامي. كما أن إدخال التعليم عن بعد يمكن أن يسـاعد في توصـيل خدمـة التعلـيم لمـن لا يمكـن أن تصـل إلـيهم الخدمـة بسـبب بعـدهم عـن المؤسسـات

العادية وذلك على المستوى الثانوي والعالي، كما يساعد في زيـادة أعـداد الدارسـين الملتحقـين بهـذه المستويات بشكل كبير وبتكاليف أقل بكثـير مـن الطـرق التقليديـة. إن تخطـيط وإدارة مثـل تلـك البرامج وإسقاط أو إظهار المتطلبات المالية والكلفة الاقتصادية لهـا وتقيـيم جودتهـا يجـب أن تـتم بعناية. ولكن استثارة دافعية المتعلمين في مثل تلك البرامج يعد تحديا آخر.

الإعداد لعالم العمل وتحقيق التعلم مدى الحياة:

يبدأ إعداد الأفراد لعالم العمل في مسـتوى التعلـيم الأسـاسي ويسـتمر حتـى التعلـيم الثـانوي حيث يكتسب هنالك الدارسون المهـارات الأساسـية الشخصـية والنوعيـة المطلوبـة بشـدة في سـوق العمل. ومن هذه المهارات القدرة على الكتابة والقراءة، وإجـراء الحسـابات البسـيطة، والابتكاريـة، والقدرة على التفكير وحل المشـكلات، والقـدرة عـلى التواصـل الشـفهي والتحريـري، والقـدرة عـلى الحوار والجدل، والاستمرار في التعلم طوال حياتهم المهنية. إن التوجيه المهنـي يـتم غالبـاً في بـرامج التعلـيم الثـانوي كجـزء مـن تنويـع الفـرص التعليميـة الضروريـة: وتشـمل هـذه الـبرامج تـدريس التكنولوجيا والفنون، والحرف، والمقررات العملية من مختلف الأنواع والطرز، وبرامج خبرة العمـل، وأحياناً التنسيق مع الشركات المحلية بحيـث تقـدم هـذه الشركـات بـرامج تدريبيـة عـلى المهـارات العملية المطلوبة للعمل بها. وفى كثير من البلدان، نلاحـظ الطبيعـة التقاربيـة في محتـوى المقـررات الدراسية المقترحة في المدارس الثانوية العامة والفنية؛ لأن هذا المحتوى التقاربي يؤكـد عـلى مهـارات التواصل الأساسية والمهارات العلمية والرياضية والتكنولوجيا الأساسية. وبالنسبة للمهـارات النوعيـة ذات الصلة بالعمل فيبدو أن تدريسها على أفضل نحو ممكـن يكـون في مكـان العمـل أو في مراكـز مهنية تجار بالاشتراك مع أصحاب العمـل الـذين يـتم تشـجيعهم عـلى ذلـك للمسـاهمة في تقـديم وتمويل محتوى التدريب وفى منح الشهادات الخاصة بالكفايات المطلوبة.

وفى عـالم يسـير التطـور فيـه حثيثـاً وفى تـؤدة وثبـات، وتتقـادم فيـه المعـارف بسرعـة، لا

يمكن أن يقتصر التعليم فيه على فترة الشباب؛ بل يجب أن يستمر طوال العمر، ويجب أن يستمر خريجو المدارس والكبار في التعلم لتحديث معارفهم وتنشيطها أو لتغيير مجالات نشاطهم. ويحدث الكثير من التعلم مدى الحياة في مكان العمل أو من خلاله. كما يجب إيجاد نظم إثابة مناسبة بالحوافز لتشجيع أصحاب العمل على تقديم مثل تلك الفرص التعليمية، كما يجب استحداث حوافز أخرى للكبار، ومن بينها إمكانية أن يتم التعرف على المهارات المكتسبة من خلال التقييم المناسب والممارسات التأهيلية الملائمة. إنه لمن المهم أن يتم التعرف على المهارات المكتسبة ولاسيما في إطار الحياة العملية للناس، ليس فقط في مكان العمل، ولكن أيضًا من خلال النظام التعليمي الرسمى، حتى يمكن للناس أن يدخلوا النظام التعليمي تارة أخرى. وعلى الرغم من أن للتعليم مدى الحياة أهدافاً أوسع من مجرد الأهداف المهنية التي عرضناها، إلا أنه يعد ـ فوق ذلك ـ أفضل ضمان ضد البطالة المستديمة.

تحديد أساليب جديدة للتدخل والبحث عن الشركاء:

إن الضغوط والقيود على الميزانيات تستلزم من الحكومة أن تشرك أهل البر والخير من المتبرعين، حتى يتحملوا كفلاً من المسئولية. وبعيداً عن القدرة القومية للحكومة في المساهمة يظهر أمامنا محكان عندما نريد أن نقرر مستوى ودرجة التدخل الحكومي وهما: الكفاية والمساواة.

ووفقاً لمعيار الكفاية، فما دام التعليم مستمراً في أن يغل منافعة للمجتمع بما يتخطى مجرد الفوائد الشخصية الخاصة، فلا تثريب على الحكومة أن تتدخل في سياسات التعليم. وينطبق ذلك على التعليم الأساسي والذي يستمر من خمسة إلى ستة إلى تسعة إلى اثنى عشر عاماً وفقاً لنظام السلم التعليمي في كل دولة على حدة. وينطبق الحال كذلك على المجالات التي ينعدم، أو يقل فيها الاستثمار في التربية والتدريب كما هو الحال ـ على سبيل المثال ـ في التدريب الصناعي والدراسات العلمية والهندسية بسبب ما يتطلبه ذلك من استثمارات عالية في رأس المال. ومن جانب آخر فإن مجالات الدراسة الأخرى ينبغي أن يتم تمويلها بشكل متزايد من المستفيدين سواء كانوا

مؤسسات أم أفراد من خلال فرض مصروفات أو قـروض... الـخ. ووفقـا لمعيـاري العدالـة والكفايـة، يجب أن تدعم المعونات الحكومية الجماعات الجماعـات الغـير محظوظـة وغـيرهم ممـن لـيس باسـتطاعتهم الاستمرار إلا بالكاد في دراستهم.

وبإتباع مثل هذين المعيارين أدخلت الدولة إجـراءات لتعـويض الكلفـة الاقتصـادية للتعلـيم على مختلف مستويات النظام التعليمي. ويتم تشجيع تطوير القطاع الخاص غالباً بشكل صريـح أو ضمني. ففي معظم البلاد تستمر الحكومة في القيام بـدور رئـيس في تمويـل التعلـيم الأولى، ولكنهـا تحاول باضطراد أن تشرك جهات أخرى مسؤولية تمويل وإدارة تقديم الخدمة التعليمية والتدريبيـة بالمشاركة. وكما ناقشنا قبلا، فإن مثل هؤلاء الشركـاء يقعـون في مسـتويات مـن الإدارة العامـة غـير المركزيـة كالأقـاليم والسـلطات المحليـة والمجـالس البلديـة وأوليـاء الأمـور والمجتمعـات المحليـة والمنظمات غير الحكومية والمنظمات الدينية والأعمال واتحادات أصحاب العمل والنقابات التجارية واتحادات الشباب.

وأسباب التحالف على النحو السالف تتخطى مجرد البحـث عـن شركـاء في التمويـل، فهـي تتعلق بإرساء قواعد الديمقراطية وتعريف الوالـدين وأعضـاء المجتمـع الآخـرين أنـه في المجتمـع الديمقراطي المدني يجب أن يكون لكل عضو فيـه مـا يـدلى بـه في تعلـيم أبنـائهم وشـبابهم، وأن المؤسسات العامة ولاسيما إذا كانت مركزية قد فشلت فشلاً ذريعـاً لتوفيـق محتواهـا ومـداخلها لتتناسب مع جماعات وفئـات خاصـة مـن الأطفـال: فهـي غـير قـادرة عـلى وجـه الخصـوص في التعامل مع الفئات ذات الاحتياجات الخاصة أو المهمشين. وفى ذلك أيضًا اعتراف بالحقيقـة التـي مؤداها أن الدولة فقط وبمفردها غير قـادرة عـلى حـل المشـكلات الجسـام المتعلقـة بالبطالـة أو الفقر. لذلك فإنه بالحراك الاجتماعي للقوى المختلفة الموجودة في المجتمع فقط، يمكن المسـاعدة في التغلب على مثل تلك القضايا. وعندما يتعلق الأمر بالتـدريب، فـإن معظـم المؤسسـات التـي تديرها الدولة قد أثبتت عدم قدرتها عـلى الاسـتجابة الحساسـة للمتطلبـات الخاصـة والسريعـة التغـير في سـوق العمـل. وباسـتثارة الأطـراف التـي لهـا دور اقتصـادي عـلى المسـتوى المحـلى

وإشراكهم في إدارة مؤسسات التدريب وتنظيم المقررات الدراسية التدريبية وفقاً للطلب، تصبح الآن بديلاً عن اقتراح تقديرات قصيرة أو متوسطة المدى، على الرغم من أن هذا المدخل له نقائصه وجوانب القصور به.

وعلى افتراض أن الدولة لن يكون بوسعها، أو ينبغي أن تقلع عن تمويل وإدارة كل المؤسسات الموجودة بها فإن الارتقاء بأهمية الشراكة تشكل مرحلة وسطا بين نظام الإدارة التي تسيطر عليه الدولة كلية، ونظام الإدارة الذي يسيطر عليه السوق كلية، فهو يسمح بدمج الكفاية والمرونة في وطيس واحد يمكن للقطاع الخاص أن يقدمها مع الاحتفاظ بمجموعة معينة من القيم والأهداف ذات الطابع الجمعي مثل العدالة وهى الشيء الذي لا يستطيع أحد إلا الدولة أن يضمنه. إن تقديم الخدمة التعليمية والتدريبية يتم باستمرار مع تزايد نقلها لجهات أخرى في حين تستمر الدولة في تمويلها جزئيا، أو كلياً من خلال ما تقوم به من دور رئيس في تطوير المناهج وتدريب المعلمين وتأهيلهم وفى تحديد المعايير المطلوبة.

إن منح مقدار كبير من الاستقلال الذاتي للمؤسسات التعليمية ومراكز التدريب العامة وتقديم المنح للمؤسسات الخاصة تشكل جميعها محاولات لدمج مزايا التمويل العام مع الإدارة الخاصة.

وقد حاولت بعض الدول أن تدخل المنافسة بين المؤسسات العامة والخاصة عن طريق تشجيع الاختيار الحر للدارسين للمدارس، وعن طريق توفير الموارد إلى التلاميذ لا إلى المدارس، وفى هذا النظام الذي يفضل الطلب على العرض لا تتاح الأموال الحكومية إلا بعد وجود الأطفال.

فأفضل المدارس التي تجذب أكبر عدد من الدارسين هي التي تتلقى الموارد. وأثر مثل تلك الإجراءات يحتاج مع ذلك إلى إعادة التقييم القومي ولاسيما في الدول النامية. فهو يفترض أن جميع التلاميذ بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية لهم الحق في الاختيار وأنهم يجب أن يحسن إلمامهم بالمعلومات الخاصة بطبيعة المؤسسات التعليمية

ومثل هذا الافتراض قد لا يسوغ في الأساس على اعتبار أن الخبرة قد أظهرت أن الطبقات العليا والمتوسطة والحاكمة حسنة الإطلاع بهذه الأمور بصفة عامة، وأنهم يعرفون معرفة جيدة كيف يستغلون أفضل ميزات النظام. وتحتاج الكيفية التي بها تستجيب المدارس لمثل تلك الحوافز من حيث تحسين جودة التدريس بها، وأثر مثل تلك الأنظمة على المدارس الريفية الصغيرة إلى المراجعة: فإذا كانت المدارس الريفية الصغيرة غير قادرة على التنافس مع المدارس الخاصة في المدينة فإنه محكوم عليها بالإغلاق أو أن تفقد خيرة تلاميذها؛ وبالتالي، فإن اتساع بون الخلاف بين الطبقات الاجتماعية في واقع الحياة يزداد أكثر فأكثر.

وتبين لنا التجربة أنه أينما يتم تمويل المدارس الخاصة من خلال فرض مصروفات على الدراسة فقط فإن هوة الخلاف بين الطبقات الاجتماعية تتسع، وعندما تمول من الدولة من خلال نظام المنح الدراسية بالإعانة أو الصكوك والمستندات فإن الخلافات تظل باقية كذلك. إن أفضل المدارس الخاصة هي التي تستمر في جذب الدارسين من الخلفيات الاجتماعية الأوفر حظاً وفى بعض الدول، يمكن أن يوجد تسلسل طبقي حقيقي للمدارس ينطلق من مدارس خاصة تماماً ومدارس عامة للصفوة ومدارس خاصة تتلقى المعونة من الدولة ومدارس عامة أو بلدية يحضر إليها الدارسون من المناطق الريفية وأبناء الطبقات الاجتماعية الدنيا وفى حالة الفئة الأولى، بفضل وجود موارد أفضل وإدارة أحسن وأثر اجتماعي طيب لتقارب التفاوت الاجتماعي بين الأفراد في الدراسة تميل إلى تحقيق نتائج أفضل. وهذه الحالة موجودة في دولة تشيلي، حيث تميل المدارس الخاصة الأكثر استقلالية إلى الاستجابة بشكل أكبر للدارسين وآبائهم. إن المرونة الوفيرة الموجودة في هذه الفئة من المدارس فيما يتعلق بتوظيف المدرسين والتعاقد معهم تسمح لهذه المدارس أيضًا أن تكون موفرة للكلفة الاقتصادية للتعليم.

فالحل مع ذلك ربما لا يكون موجوداً في زيادة مستوى السيطرة على المدارس العامة؛ بل في إعطائها المزيد من الاستقلال الذاتي؛ حتى تتمكن بشكل أفضل من التنافس مع القطاع الخاص. وحل آخر بالطبع يكمن في إعطاء منح وضمانات كفيلة

بسداد الرسوم الدراسية عن الأطفال غير المحظوظين كما يجرى الحال في كولومبيا، مع ترك القادرين على دفع مصروفات تعليمهم بأنفسهم.

وفى كل الأحوال، للدولة دور مهم تقوم به في مجال التعليم. ولتوصيف دورها الجديد تم عقد مقارنة بين إدارة الدولة وإدارة مؤسسات القطاع الخاص والتي تجمع بين السياسات المركزية والتحكم والسيطرة في تخصيص الميزانيات مع تشجيع السلطة بحيث تصل إلى الوحدات الصغيرة المستقلة ذاتياً من حيث إدارة سياساتها الخاصة وتحديد الأولويات المحلية بها، والميزانيات وفقا لمتطلبات السوق. ويذكر هنري أن أدوات الحصول على إذعان هذه الوحدات الفرعية مع أهداف السياسات العامة تشمل التخطيط التنظيمي وعمليات ضمان الجودة ومؤشرات الأداء وآليات التقييم. ففي مجال التعليم تكون الدولة مسؤولة عن تحديد السياسات تاركة إياها إلى الوحدات اللامركزية والسلطات المحلية والمؤسسات المختلفة لتنفيذها مع التحكم والرقابة على درجة ومعدلات التنفيذ من خلال مزج آليات تنظيمية مع أخرى غير تنظيمية وكذلك في وجود الحوافز.

تداعيات التخطيط التربوي:

في بيئة مثل التي وصفناها آنفا ماذا عساه أن يكون هدف وجدوى ومجال التخطيط التربوي؟

في التخطيط المركزي التقليدي الذي يتسم بالمركزية، يتعرف مجموعة من المخططين على المشكلات الرئيسية في التعليم بالتحليل القومي، وتقوم هذه المجموعة بمسح نسب الالتحاق، ومتطلبات المعلمين، والإنفاق، ويقيمون الخيارات المختلفة في السياسات، وكذا الإستراتيجيات المتباينة، ثم يقدمونها جميعا أمام صانعي السياسات لاتخاذ القرارات ثم أخيراً ترجمة كل ذلك إلى خطة والتي تتحول بمجرد أن يوافق عليها إلى برامج ومشروعات عديدة، بالإضافة إلى مراقبة التنفيذ والسؤال: هل التخطيط التقليدي قد أكل عليه الدهر وشرب؟

أولاً: نقول إنه نادراً ما تتوافق التغييرات الإصلاحية أو السياسية إذا كان ذلك ممكناً أصلاً، مع الخطة الزمنية لإعداد الخطة التعليمية كل خمس سنوات. إن تغييرات السياسات يمكن أن تحدث عندما يكون ثمة تغيير سياسي كبير، أو عندما يحدث تغيير وزاري أو تحت ضغوط دولية (مثل نتائج مؤتمر جومتيان) أو تحت ضغوط من الهيئة الممولة.

ثانياً: لقد أثبت التخطيط المركزي العقلاني الذي يسير في اتجاه خطى واحد في غالب الأحوال عدم قدرته على الاستدخال الناجح لجهود الإصلاح التربوي على المستوى الأساسي أو حتى في الإبقاء على الإصلاح - إن وجد - بسبب نقص إشراك وتدعيم بعض العناصر الأساسية في هذه العملية إضافة إلى عوامل أخرى.

ثالثاً: إن تضاعف المشاركين، ومستويات التدخل داخل الدولة وخارجها، يساهم في الحد من قيمة التخطيط الذي تقوم به أي جهة من الجهات السيادية مثل الدولة.

إن المخططين التربويين الجدد الذين يعملون على المستوى المركزي يرون أن مهمتهم تكمن أساسا في سبع مجالات هي:

1- المساهمة في تحديد سياسة تسمح للدولة بأن تواجه تحديات العقد أو العقدين القادمين والإعداد لعملية صنع القرار.

2- تنظيم محاور وعناصر السياسات.

3- تدبير آليات تخصيص الموارد وفقاً لمعايير معينة متناسبة مع السياسات وتحديد الشركاء المناسبين لهذه الشراكة.

4- تدبير الحوافز المناسبة والقواعد الملائمة حتى يتسنى للممولين والمشاركين على اختلاف مشاربهم أن يتخذوا أصح وأنسب القرارات.

5- مراقبة تنفيذ السياسات، والتأكد من أن النظم تتجه في مسارها الصحيح بشكل أو بآخر.

6- ضمان شفافية الأسواق التربوية.

7- اتخاذ الإجراءات والقياسات التعويضية المناسبة عند الحاجة

وتتضمن المساهمة في عملية صياغة السياسات التعليمية استكشاف المستقبل وإعداد الكثير من السيناريوهات الخاصة بالتطوير التربوي. وإن من أهداف مثل هذا العمل الواعد تقديم قاعدة للحوار السياسي. وطالما أن القرار هو التوسع في الفرص التعليمية وتوفير المزيد من الموارد فقد لا يكون الأمر صعبا في إقناع الشركاء على اختلاف مشاربهم بصحة السياسات التربوية؛ ففي أغلب الأحايين يجب أن يعاد تخصيص الموارد وأن تتخذ القرارات المتعلقة بتحديد من سيحصل على المزيد من الموارد، وعلى أي مستوى من مستويات السلم التعليمي، وفى أي إقليم ولصالح أي جماعة. حيث تنشأ معظم الصعوبات والصراعات من هذه النقطة، وهنا يصح من الضروري أن نشرك المساهمين في عملية صنع القرار، وأن نتفاوض حتى نصل إلى اتفاق نهائي. وقد يقدر لهذا الحوار أن ينجح على أرجح الاحتمالات إذا كان قائماً على مشروع أو رؤية مشتركة عن المستقبل، وهذا التخليل الواعد يسهل عملية الاتفاق والتفاوض مع المساهمين على اختلافهم، والوصول إلى اتفاق حول أهداف التربية المختلفة، والوسائل التي يمكن من خلالها تحقيق تلك الأهداف.

ويتضح لنا مما سبق أن التخطيط التربوي هو عملية سياسية بقدر كونها عملية فنية. فالقرارات الصائبة لا تكون بالضرورة هي القرارات الأفضل من الناحية الفنية، ولكن القرارات الصائبة هي القرارات الأكثر قابلية للقبول والتنفيذ من قبل الجميع أو على الأقل من قبل الغالبية العظمى من أصحاب الأسهم المشاركين في صنع القرار.

إن من التغيرات المهمة التي أثرت على محتوى التخطيط التربوي في السنوات القلائل الماضية كان الاهتمام بعملية تنفيذ السياسات. وأصبح لزاما على المخططين التربويين أن يبحثوا عن طرائق ومداخل جديدة لتشجيع الطلب على التعليم، وابتكار آليات جديدة لتوكيد مستوى الجودة ورفعها؛ حتى يمكن تحسين مستويات التحصيل

لدى الدارسين كافة، ولاسيما الدارسين ذوى المستويات التحصيلية المتوسطة أو المنخفضة: وعليه،فإن تحقيق عدالة الفرص، وتحقيق عدالة النتائج يمكن المحافظة عليها عندما يتم اتخاذ الإجراءات التصويبية والتعويضية اللازمة. وعلى المخططين التربويين أن يثيروا دافعية شركاء جدد مع التفاوض معهم؛ كما أن عليهم أن ينظموا السوق التعليمية الجديدة، وهذا يتطلب توفير أكبر قدر ممكن من المعلومات للمستخدمين ما استطاعوا إلى ذلك سبيلا من خلال نشر البيانات الخاصة بالمدارس كل على حدة فيما يتعلق بحالاتها ومستوى الأداء بها، ومن خلال الوصول بالمدارس الخاصة إلى المستوى المثالي (من خلال التأكد من أن المدارس قد وصلت إلى حالة جيدة من حيث وفرة الموارد وأعضاء هيئة التدريس والتسهيلات والإمكانيات والمناهج المطبقة)، وكذلك من خلال توثيق برامج التعليم والتدريب المقدمة في المدارس(عن طريق نظام للامتحانات القومية أو من خلال نظام خاص لتقويم كفاية المدرسة) وعلى المخططين كذلك أن يوجدوا آليات جديدة لتوزيع الموارد وطرائق الاستفادة من هذه الموارد، مع توفير درجة معينة من المحاسبية وأخيرا، عليهم أن يقوموا السياسات لاقتراح التعديلات الضرورية متى كانت هناك حاجة إليها.

ومن خلال هذه القائمة من الأنشطة، تبرز أمامنا أهمية وجود قاعدة معلوماتية ملائمة. فتكوين نظام فعال للمعلومات الإدارية يسمح بمراقبة تطوير النظام التعليمي، والمعلومات المتعلقة بصناع القرار والسياسات والمجتمع التربوي بصفة عامة أصبحت عملية خطيرة. والقيام بالبحث العلمي الذي يغذى عملية صنع القرار ويسمح باتخاذ قرارات على أساس صحيح من توافر المعلومات لهو أمر على نفس القدر من الأهمية.

إن تعبئة المشاركين على اختلافهم، وإيجاد مجموعة ملائمة من الحوافز والقواعد المنظمة، للتأكد من أنهم يتخذون الخطوات الضرورية والقرارات والإجراءات اللازمة لتحقيق النتائج المتوخاة، هي كذلك عملية على ذات القدر من الخطورة. وقد قدمت العديد من المقترحات في ثنايا هذا الفصل توضح الحاجة إلى تكثيف الاهتمام بالجوانب الدافعية وتصميم وانتقاء الأدوات المناسبة التي تضمن توافق تحقيق أهداف السياسات.

ومثل هذه الأدوات متنوعة وتـتراوح بـين حـوافز ماليـة، إلى تحسـين صـورة الـذات، وتحسـين المكانة الاجتماعية، ومطامح الترقي الوظيفي (لإثارة دافعيـة المعلمـين)، ثـم مـن خـلال فـتح مجـال للدراسات المستقبلية، وتوفير الوظائف، ومنح الشهادات التي تقـر معـارف المـرء وكفاياتـه، وتنويـع نظم المحتوى والتسليم، وأسـاليب اسـتخدام الامتحانـات كوسـيلة عقابيـة أو كوسـيلة انتقائيـة، إلى استخدامها لتحسين محتوى العملية التدريسية وممارساتها، كما تتراوح بين حـوافز ماليـة إلى حـوافز غـير ماليـة وقواعـد تنظيميـة وعقوبـات. وعمليـة الاختيـار بـين الإجـراءات القسريـة والإجـراءات التنظيمية في مقابل الإجراءات الطوعية والإجراءات المتدرجـة هـي عـلى قـدر عظـيم مـن الأهميـة وبوسع المرء أن يتخيل أن الإجراءات التطوعية التي يتوصل إليها المرء من خـلال عمليـات المشـاركة والتفاوض وإجماع الآراء سوف تكون أكثر فعالية، وكما ناقشنا آنفاً، فإنـه مـن الأكـثر كفايـة أن نثـير دافعية وتشجيع المساهمين، حتى يتخذوا القرارات الملائمة بدلاً من إجبارهم عـلى عمـل شيء مـا لا يشعرون إزاءه بالاهتمام أو المسؤولية. فالكثير من القواعد التنظيمية تقتل روح المبادرة، والعقوبات الصارمة يمكن أن تثبط الدارسين؛ فمـثلاً، قـد يـؤدى إعـادة السـنة نتيجـة الرسـوب بالتلاميـذ إلى أن يقدموا عن الحضور للدراسة، ومع ذلك، فثمة عقوبات وقواعد خاصة لا يمكن الاستغناء عنها، تكون بها الدولة مسؤولة أمام المواطنين عن الأموال التي تنفق للحد من حـالات عـدم المسـاواة، ولضـمان إيجاد إجراءات معينـة صـحيحة تضـع المسـتقبل في الحسـبان. إن الخلـط الصـحيح بـين العقوبـات والحوافز يعتمد كثيراً على ثقافة وتاريخ كـل دولـة عـلى حـدة، وسـوف نـناقش في الفصـول التاليـة الأنواع المختلفة التي يمكن الاستفادة بها.

الفصل الخامس

الدراسات المستقبلية في التعليم:

أهميتها وأساليبها

الفصل الخامس
الدراسات المستقبلية في التعليم:
أهميتها وأساليبها

أهمية الدراسات المستقبلية في التعليم:

أصبحت البحوث المستقبلية اليوم ذات أهمية كبرى في جميع مناشط الحياة، لما تقوم به من دور كبير في التخطيط والتنبؤ والتحديث اللازم لجميع مجالات المجتمع بما فيها التربية.

وترجع أهمية الدراسات المستقبلية في التعليم إلى:

(1) مواجهة الآثار الناجمة عن الثورة التكنولوجية الثالثة:

لقد أحدثت الثورة التكنولوجية الثالثة التي اكتسحت جميع المؤسسات والأفراد اليوم تغيرات واسعة النطاق في منظومة العلاقات السياسية والإنسانية والاجتماعية حتى أصبح مستقبل العالم اليوم ملئ بالكثير من المفاجآت التي لا يمكن تجاهلها، والتي تحتاج إلى الاستعداد المسبق والتخطيط الدقيق لمواجهتها.

بل أنه لم يعد هناك مستقبل واحد يواجه العالم، يمكن توقعه، ويسهل التنبؤ به، بل أصبح على كل مجتمع الآن يواجهه ليس فقط بمتوالية من المستقبلات المحتملة بل أيضًا بتصنيفه من المستقبلات الممكنة، ويتضارب بين المستقبلات المفضلة وقيادة التغيير، والاجتهاد في تحويل احتمالات معينة إلى ممكنات، سعيا إلى مفضلات متفق عليها، وتحديد المحتمل يحتاج إلى علم مستقبلي وتوصيف الممكن يحتاج إلى فن مستقبلي، وتوضيح المفضل يحتاج إلى سياسة مستقبلية.

هذه المهمة والوظيفة المركبة، والمتشابكة يمكن لعلم المستقبل أن يقوم بها نظرا لما يتميز به من طبيعة بينية، تأخذ في اعتبارها التأثير المتقاطع لجميع مكونات المنظومة المجتمعية.

كل هذا كان نتيجة لما أحدثته الثورة التكنولوجية من آثار بعيدة المدى، حيث كان قوام هذه الثورة مجموعة من العلوم والتكنولوجيا والقيم الجديدة التي أثرت على جميع مناشط الحياة، فازدادت معدلات التغيير في مختلف قطاعات الحياة بدرجة كبيرة، وكان من نتائج ذلك أن فقدت المؤسسات الاجتماعية بعض سماتها وانعكس هذا بدوره على مجال الدراسات الاجتماعية بأبعادها المختلفة، والتي انطلقت تبحث لا عن الواقع ومشكلاته فقط، ولكن أيضًا عن احتمالات المستقبل.

هكذا وجدت البشرية نفسها الآن، مقبلة على مرحلة جديدة في حياتها، تختلف في كثير من معالمها عما عهدته في تجاربها وتاريخها الماضي، الأمر الذي يترتب عليه كثير من المشكلات والأزمات الفردية والمجتمعية والتربوية مما جعل المؤسسات المجتمعية التقليدية وعلى رأسها المؤسسات التربوية عاجزة عن مواجهة هذا التغيير.

وقد حفز هذا الفكر الإنساني إلى العمق في استطلاع الآفاق المستقبلية المحتملة ما تنطوي عليه من تغيرات وتطورات تحسبا لما قد تحمله في طياتها من مفاجآت، وسعيا إلى تفادى ما يمكن أن يترتب عليها من محاذير، واجتهادا في التعرف على ما يمكن اتخاذه من خطوات من أجل تطويع المستقبل لما يعتبر وصفا مرغوبا.

هكذا أصبحت الدراسات المستقبلية ضرورة حتمية، وأمرا لا غنى عنه في الوقت الحاضر لمواجهة هذا التغير وملاحقته، والتواؤم معه والاستعداد له.

ولم تكن التربية ولا التعليم بمنأى عن هذه التغيرات المتلاحقة فالمشكلات والتحديات، والآمال والمخاوف التي ترتبط بمستقبل التعليم وسياساته المستقبلية في جميع دول العالم إلا يمكن فصلها عن المظاهر الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لهذه البلدان حاضرا ومستقبلا، ومن المنطقي حينئذ أن توجه سياسات الإصلاح التربوي إلى الاحتياجات المستقبلية وأنماط التغيير المتوقعة والمستهدفة في المجتمع.

كل هذا يستلزم ضرورة إعادة تشكيل وبناء النظم التربوية والتعليمية بناء مستقبليا، يتناسب مع المتطلبات المستقبلية المنتظرة، حتى لا تتخلف التربية ومؤسساتها عن المجتمع الذي تعيش فيه.

ولن يتأتى للتربية تحقيق هذا الهدف إلا بالاستعانة بالدراسات المستقبلية وتقنياتها باعتبار أن التربية في تحليلها النهائي عملية مستقبلية من الدرجة الأولى فأي مشروع لإصلاح التعليم، إنما يحتاج إلى اختيارات مستقبلية حرة يمكن للتخطيط أن يحولها من احتمالات وممكنات إلى مرغوبات، ومفضلات،وفقا لتوجهات اجتماعية وسياسية واقتصادية، لهذا فإن لعلم المستقبل والدراسات المستقبلية أهمية في مجال التعليم.

(2) قيادة عملية التخطيط التربوي بكفاءة:

يهدف التخطيط التربوي في المقام الأول، إلى صياغة وتشكيل العملية التربوية في المجتمع لمواجهة التغيرات التي سوف تحدث في المستقبل، فهو يسعى إلى تهيئة التربية لا لكي تتكيف مع عالم اليوم فقط، بل لكي تتكيف مع عالم الغد المتغير، ولهذا فإن التخطيط للتربية يتضمن دائما تحديد بعض ملامح المستقبل المتوقعة، لا في مجال التربية فقط، بل في جميع المجالات المجتمعية الأخرى التي تؤثر وتتأثر بالتربية وهذا يؤكد لنا حقيقة العلاقة الوثيقة بين التخطيط التربوي والتخطيط الشامل.

من هنا تتضح الأهمية القصوى للدراسات المستقبلية في عملية التخطيط التربوي، فهي تمثل الأساس المعلوماتي الذي تقوم عليه عملية التخطيط الحقيقي للتعليم، وهى التي تزود المخططين التربويين بشتى صور المستقبلات التربوية والمجتمعية البديلة (المحتملة والممكنة) ومترتباتها مما يسهل اختيار أفضلها. في نفس الوقت فإن الاعتماد على علم المستقبل في التربية يجعل التخطيط التربوي مكمل لسياسة مستقبلية عامة للتنمية المجتمعية وبالتالي يصبح جزءا من التخطيط العام لتطوير وتجديد الحياة، وهنا يصبح مهتما بالحقائق الكيفية والقيمية، قدر اهتمامه بالأبعاد الكمية تماما.

هكذا يتضح لنا أهمية الدراسات المستقبلية في عملية التخطيط التربوي، فبفضل

الأساليب التخطيطية التربوية المستقبلية يمكن للتربيـة أن تنتقـل مـن إطارهـا الماضي والحـاضر إلى توقع صـورة المسـتقبل الممكـن والمرغـوب بدقـة ثـم التخطـيط لتحقيـق هـذا المسـتقبل المرغـوب والاستعداد له ولمتطلباتـه وتحدياتـه حتـى لا تفاجـأ بصـعوبات ومشـكلات تـؤدى إلى تخلفهـا عـن عصرها ومجتمعها.

وفضلا عن ذلك فإن الدراسات المستقبلية تعتبر أحد المحددات المهمـة في وضـع الإسـتراتيجية التعليميـة، وذلـك لأن صـانعي الإسـتراتيجيات التربويـة والتعليميـة يهتمـون بـالبحوث التـي تتنبـأ بالمستقبل المحتمل، والممكن لأي نظام تربوي في المجتمع، وذلك لأنه يعتبر أمرا ضروريا عندما نفكر في إصلاح النظم التعليمية والتخطيط لها.

كل هذا يؤكد على أهمية الدراسات المستقبلية في زيادة فعالية التخطيط التربوي، واسـتخدام التنبؤات المشروطة في رسم السياسات والإستراتيجيات والقرارات التربوية الفعالة.

(3) المساهمة في عملية التجديد التربوي:

تعنى عملية التجديد التربوي تحديث التربية والتعليم في أهدافها ونظمها وبرامجها ووسـائلها لمواجهة التغيرات المجتمعية المستقبلية، ومن ثم فهي تهدف إلى اكتشاف بدائل جديـدة تزيـد مـن فاعلية وكفاية نظام التعليم القائم في تلبية حاجات المجتمع الذي يوجد فيه.

وحتى لا تترك عملية التجديد هذه للصدفة أو المحاولـة والخطـأ، تقـوم الدراسـات والبحـوث التربوية المستقبلية بتوضيح التحديات والمشكلات الحالية والمستقبلية التـي تواجـه النظـام التربـوي داخليا وخارجيا، وذلك من أجل التخطيط الـدقيق لمواجهتهـا، كـما تقـوم أيضًـا بتحديـد احتياجـات المجتمع المستقبلية من النظام التعليمي، وذلك من أجل تقريب الفجوة بين التعليم والمجتمع.

ولما كان المجتمع في تغير مستمر وسريع فإن الهدف الأول للنظام التعليمي، ينبغـي أن يكون رفع قدرة التكيف لـدى الفـرد، أي السرعـة والاقتصـاد في القـوى التـي يسـتطع

بها أن يتكيف مع التغير المستمر، والدراسات المستقبلية تمد صانعي القرارات برؤية أفضل للمستقبل وتزيد من دقة التنبؤ وذلك لرفع كفاءتهم للتحكم في التغيير.

كل هذا يستلزم ضرورة تحديث وتجديد النظام التربوي في المجتمع وتقوم الدراسات المستقبلية بدور كبير في هذا الصدد.

ومما سبق يتضح لنا الأهمية القصوى للدراسات المستقبلية في التربية، وتظهر أهمية الدراسات المستقبلية بجلاء كنتيجة للدور التنموي المهم الذي تقوم به كليات التربية في المجتمع لما تقوم به من مهام رئيسية ثلاثة، تتمثل في البحث والتدريس والخدمة العامة فلابد وأن يتواكب مستوى كفاءة وجودة أداء هذه المهام الثلاثة مع التغيرات المجتمعية المتلاحقة حتى لا تصبح هذه الكليات غريبة في مجتمعها، بل تتفاعل كمنظومة صغرى داخل النظام المجتمعي الأكبر، مؤثرة ومتأثرة بما فيه، كل هذا يستلزم ضرورة التخطيط المستقبلي المستمر لهذه المنظومة الفرعية، حتى لا تنعزل عن مجتمعها، والسبيل الوحيد لهذا التخطيط هو الاستعانة بالدراسات المستقبلية، لما تقدمه من إمكانيات تخطيطية هائلة في هذا المجال.

مفهوم الدراسات المستقبلية ومجالها وطبيعتها:

مما سبق يتضح أن الدراسات المستقبلية أو علم المستقبل ينتمي إلى دائرة العلوم الاجتماعية التي تدور حول الإنسان وعالمة ومجتمعة، وهذا العلم فرع من علم الاجتماع وشبيه بعلم الاجتماع التاريخي، وذلك رغم الاختلاف الواضح بينهما، والذي يتمثل في تركيز علم الاجتماع التاريخي على أحداث الماضي، في حين أن علم المستقبل يهتم بالتطورات المستقبلية الفعلية ويستشرف أحداث الزمن الآتي مستهدفا تحديد مدى احتمال وقوعها.

وبذلك يعرف علم المستقبل بأنه: تخصص علمي جديد يحاول فيه الباحث تكوين صور مستقبلية متنوعة محتملة الحدوث، وفى ذلك الوقت يهتم بدراسة المتغيرات التي

يمكن أن تؤدى إلى احتمال تحقيق هذه الصور المستقبلية، فهذا العلم يهدف إلى رسم صورة تقريبية للمستقبل بقدر المستطاع.

بهذا الشكل فإن علم المستقبل أو الاستشراف هو اجتهاد علمي منظم يرمى إلى صوغ مجموعة من التنبؤات المشروطة التي تشمل المعالم الرئيسية لأوضاع مجتمع ما أو مجموعة من المجتمعات، وعبر فترة زمنية مقبلة، تمتد قليلا لأبعد من عام، وتنطلق من بعض الافتراضات الخاصة حول الماضي والحاضر، لاستكشاف أثر عناصر مستقبلية على المجتمع، وهو بذلك يختلف عن التنبؤ وعن مفهوم التخطيط طويل المدى، وعن مفهوم الإسقاط.

وقد اختلف مجال اهتمام الدراسات المستقبلية قديما عن مجال اهتمامها الآن، ففي بدايتها، كانت تركز اهتمامها حول الظواهر الطبيعية والكونية فقط، وذلك لما تتسم به هذه الظواهر من وضوح في القوانين العامة التي تحكم حركتها وصيرورتها، ومن ثم يسهل التنبؤ بمستقبلها بدقة، أما الظواهر الإنسانية والاجتماعية، فنظرا لما تتسم به من تعقيد وتشابك، مما يستلزم لدراستها مناهج وأدوات بحثيه تتسم بالتداخل والتركيب، فقد ظلت بعيدة عن مجال الدراسات المستقبلية في البداية، ولكنها بدأت تلفت انتباهها إليها بعد ذلك.

فأخذت بعض القضايا الاجتماعية والإنسانية تحظى باهتمام علماء المستقبل مؤخرا، مثل قضايا السكان، والموارد البشرية والاقتصادية، وقضايا الإنتاج والتنمية والتقدم التكنولوجي ومع ذلك فما زال هناك بعض مجالات لدراسات اجتماعية لم تتمثل بعد ما تستحقه من جهود الباحثين المستقبلين مثل، علم النفس، والاجتماع، والسياسة، والأعلام، والتعليم والصحة وسائر الميادين الثقافية والأيدلوجية، ولكنها تسعى لان تضعها في مجال اهتمامها هي الأخرى.

وهكذا فإن الدراسات المستقبلية سوف يمتد مجال اهتمامها شيئا فشيئا حتى تغطى جميع مجالات العلم والمعرفة، وهذا شيء ضروري ومطلوب لما لهذه الدراسات من أهمية كبرى.

ويمكن أن نميز نمطين أساسين من الدراسات المستقبلية وهما:

النمط الاستطلاعي أو الاستكشافي، وهو الذي يهدف أساسا إلى استكشاف صورة المستقبل المتوقع أو المحتمل، أو المستقبل الممكن تحقيقه، ويقابل هذا **النمط المعياري**، وفيه يتخطى لبحث المستقبل المتوقع، والممكن تحقيقه إلى رسم صورة المستقبل المرغوب في تحقيقه.

والفرق بين النمطين هو فرق في الخطوات المنهجية في كل منهما، فبينما تبدأ الدراسة في البحوث الاستطلاعية من الحاضر، ومنه تستطيع أن تشكل وتصوغ صورة المستقبل المتوقعة أو الممكن تحقيقها، نجد في البحوث المعيارية، تبدأ الدراسة أولاً برسم صورة المستقبل المرغوب في الحقيقة، ومنها تنتقل إلى الحاضر، ولذلك فإن كل نمط من هذه الأنماط له أساليب وتقنيات بحث خاصة به، وسوف نوضح ذلك عند الحديث عن أساليب وتقنيات الدراسات المستقبلية.

أساليب الدراسات المستقبلية وتقنياتها:

تتنوع أساليب وتقنيات دراسة المستقبل بتنوع نمط الدراسات المستقبلية ما بين استطلاعية ومعيارية، ومن أمثلة هذه الأساليب.

أسلوب المحاكاة، وهو من الأساليب الاستطلاعية، وتقوم فكرته في التنبؤ بالمستقبل على تصميم نموذج يحتذي به في رسم الصورة المستقبلية للظاهرة.

وأسلوب التنبؤ المورفولوجى وهو من الأساليب الاستطلاعية أيضًا، ويقوم باستطلاع الآفاق المستقبلية المختلفة للظاهرة من خلال تتبع الظاهرة في واقعها، وتسلسلها، مع الأخذ في الاعتبار كافة التأثيرات المحيطة بها، ثم النفاذ إلى مستقبلها.

وهناك **أسلوب شجرة العائلة**، ويعرف أيضًا بأسلوب شجرة العلاقات وهو من الأساليب المعيارية، وتعود فكرته في دراسة الظاهرة على تحديد الهدف النهائي المرغوب تحقيقه مستقبلا بالنسبة لهذه الفترة ثم الرجوع إلى الحاضر للبحث في البدائل المختلفة حتى يتم التوصل إلى رسم صورة بديلة للبدائل المستقبلية المرغوب تحقيقها.

وهناك أيضًا **أسلوب العصف الذهني**، وهو من الأساليب المعيارية كذلك وتقوم فكرته في التنبؤ بالمستقبل على رصد تصورات مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال معين عن المستقبل المتوقع لهذا المجال، فهو في الأساس أسلوب لتوليد أفكار جديدة حول ظاهرة ما، من خلال إجراء حوار تلقائي بين عدد من الخبراء على نحو يشجع على التدفق الحر للأفكار، والمعلومات المرتبطة بهذه الظاهرة من وجهات نظر متعددة، ثم يتم تسجيل هذه الآراء والأفكار ليستخلص منها الصورة المستقبلية للظاهرة.

ويوجد أيضًا **أسلوب السيناريو**، وهذا الأسلوب يعتمد على الخيال الابتكاري إلى درجة ما في صياغة مستقبل الظاهرة، والسيناريو يكون استطلاعياً، أو معيارياً، ويعتمد السيناريو في التنبؤ بمستقبل الظاهرة، على التعرف على تاريخ الظاهرة، والكشف عن طبيعة التأثيرات المتبادلة لهذا التاريخ ومجموعة القوى التي شكلته، والتي من المحتمل أن تؤدى إلى حدوثها في المستقبل.

بالإضافة إلى هذه الأساليب، هناك أساليب أخرى مهمة جدا في التنبؤ بالمستقبل، وقد استخدمت استخداما واسعا، وانتشرت بنجاح في المجالات الصناعية والاجتماعية، ومن أمثلتها: أساليب بحوث العمليات مثل تحليل النظم، البرمجة الخطية والديناميكية، ونظرية المباريات.. الخ وأسلوب دلفى، وأساليب التخطيط مثل المحاكاة، النماذج الرياضية، بيرت... الخ.

(1) التخطيط الشبكي لمستقبل النظم التعليمية

تشكل نظرية الشبكات أساسا لتطبيق تشكيلة واسعة من التقنيات الفعالة، التي تكوّن في مجملها عائلة التحليل الشبكي والتي تندرج تحتها أسماء تقنيات عديدة استطاعت مؤخرا أن تنتشر وتزدهر لقدراتها الفائقة على إدارة وتخطيط، وإعادة تخطيط، البرامج والمشروعات وجدولتها، ومراقبتها، وان تسهم في اتخاذ قرارات فعالة بشأنها.

ويعتقد عدد من الخبراء أن تقنية التخطيط الشبكي ليست جديدة كل الجدة. فالبعض يؤكد على أنها نتاج عمر الحضارات القديمة الكبرى، فوفقا للعلامة "ريجز"

فإن قدماء المصريين (الفراعنة) استخدموا منذ آلاف السنين أساليب مماثلة لانجاز المشروعات الضخمة أطلق عليها أسلوب تشييد الأهرامات.

على أن البعض يؤكد على أن معظم المخططين والمديرين في كافة المؤسسات الإنتاجية والخدمية ومنها التعليم كانوا يستخدمون شكلا من أشكال التحليل الشبكي لسنوات بالرغم من عدم تسميته بهذا الاسم، ومن الجائز أنهم كانوا يطلقون عليه اسم الفطرة السليمة ولكن الآن لم تعد تلك الفطرة كافية مع افتراض وجود العديد من الإمكانات والتسهيلات، وذلك لأن الأعمال والأنشطة في كافة المؤسسات قد ازدادت وتعقدت لحد كبير مما صعب قدرة المخططين على التعامل معها، كذلك فإنهم أصبحوا يتعاملون مباشرة مع بعد المستقبل في ظل عنصر عدم التأكد، ومن هنا تأتى أهمية تقنيات التحليل الشبكي في مساعدة المديرين في التعامل مع هذين البعدين، وفى مواجهة طبيعة العلاقة المعقدة بين تتابع الأنشطة والأزمنة في أي مشروع يخططون له.

على أن البداية الحقيقية لمولد الأب الحقيقي لعائلة التحليل الشبكي، وهو أسلوب برت كانت في عام 1958 عندما طبقت الشبكات على نطاق واسع في برنامج في البحرية الأمريكية، هذا المشروع الضخم الذي شمل 250 مقاولا رئيسيا وأكثر من 10000 مقاول فرعى لتنفيذ نشاطات البرنامج، ويمكن تخيل المشكلات التي يمكن أن تعترض المنسق العام للمشروع عند محاولته الحفاظ على تسلسل أحداث مئات الآلاف من المهام والأنشطة الفردية لهذا المشروع.

وقد أدى استخدام أسلوب برت إلى وضع خطة دقيقة لأعمال البحوث والتطوير والتقييم والإنتاج ساهمت في تخفيض سنتين كاملتين من الزمن المقدر للمشروع وهو خمس سنوات. وابتداء من يوليو 1958 انتشر استخدام هذا الأسلوب في مجالات عدة، منها العسكري والمدني.

كذلك اتسع استخدامه في مجالات التعليم حيث جرت محاولات لاستخدامه في تخطيط الميزانيات وفى الأبنية المدرسية وفى تصميم البرامج والمناهج التعليمية وفى تخطيط البرامج التدريبية وفى وضع الخطط المدرسية السنوية للمدارس، وفى تجهيز

البيانات اللازمة للعمليات التربوية، كما استخدم في إنشاء كليات الدراسات العليا.

ومما يدعونا إلى استخدام أساليب التخطيط الشبكي في التعليم ظهور معوقات كثيرة في تنفيذ المشروعات التربوية في مقدمتها، غياب التفصيل اللازم لخطط هذه المشروعات، وعدم التكامل والتنسيق بين الجهات المسئولة عن التنفيذ، إلى جانب غياب عناصر التقييم والمتابعة، الجزئية والكلية، وعدم تنفيذ المشروعات في مواعيدها مما يزيد من تكلفتها ويرفع من نسبة الهدر بشتى صوره البشري والمالي والزمني والنفسي حيث تنخفض الدافعية والحماس للعمل.

وتتضح خصوبة أساليب التحليل الشبكي في قدرتها على التخفيض من هذه المعوقات وإزالة الكثير منها، إلى جانب معاونة المخطط التربوي في جمع المعلومات اللازمة للاستخدام الكفء للموارد، البشرية والمادية، وقدرتها على تحديد الاحتياجات الزمنية للمشروع ككل ولنشاطاته الفرعية، بالإضافة إلى أنها تعتبر وسيلة جيدة لمراجعة الخطوات المنطقية وعلاقاتها المتبادلة داخل أي مشروع وذلك من اجل تحقيق نتائج مرغوبة، كما يمكنها أن تزود المسئول عن المشروعات الكبرى أو المخطط بالأجوبة الشافية عن تساؤلات من قبيل: متى ينتهي المشروع؟ متى يبدأ كل نشاط محدد في المشروع ومتى ينتهي؟ ما الأنشطة التي يجب الالتفات إليها بحيث تنتهي في موعدها المحدد حتى لا يحدث تأخير في المشروع؟ وما الأنشطة التي يمكن التأخر فيها دون تأخير المشروع ككل؟ أين يجب أن يركز المخطط أو المسئول جهوده في أي وقت من الزمن بين كل آلاف الأنشطة للمشروع؟ ما احتمالية انتهاء المشروع في تاريخ زمني محدده وهل تتوافر المصادر الكافية لإنهاء المشروع في الوقت المحدد؟

منطق التحليل الشبكي وافتراضاته الأساسية:

مع ما يحمله التبسيط الزائد من مخاطر، فانه يمكن إيجاز الوظيفة العامة للتحليل الشبكي في عدة خطوات تبدأ بتحديد هدف إداري مطلوب انجازه أو حدث مطلوب إتمامه، ويصبح على المخطط بعد ذلك وضع قائمة بأنشطة الأعمال ويصبح على المخطط

بعد ذلك وضع قائمة بأنشطة الأعمال التفصيلية للمشروع ثم ترتب ترتيبا منطقيا وتكنولوجيا، وتقدر أزمنة كل نشاط (ثلاثة أزمنة في حاله برت) ثم يلي هذا التجهيز رسم هذه الأنشطة على شبكة أو نموذج تدفق تسمح كأداة - بالتدقيق البصري للعلاقات المتبادلة بين الأحداث وتخضع عملية الرسم هذه لقواعد وأسس علمية محددة وبافتراض أن إنجاز المشروع ينبغي أن يتم في وقت محدد نهائي فإن المسار الذي يوضح الأحداث التي تستغرق أطول زمن ممكن يسمى بالمسار الحرج، لذا يتم التركيز عليه،ويوضح الزمن المخصص له وكذا القيود الخاصة بالزمن المحدد.

وتقوم أساليب التحليل الشبكي على افتراضات أساسية لعل من أهمها، أن المشروع يمكن أن يقسم إلى أنشطة محددة مستقلة يمكن تقديرها مقدما قبل البدء فيه، ويقوم الافتراض الثاني على أن علاقات التسلسل والتلاصق بين الأنشطة الموجودة في المشروع يمكن أن تمثل من خلال الشبكة التي تظهر كل نشاط والنشاط الآخر الذي يتصل به مباشرة كما يرى الافتراض الثالث أنه يمكن تقدير الزمن اللازم لكل من أنشطة المشروع إما على أساس تقدير واحد معين ومحدد أو على أساس ثلاثة تقديرات (برت)، وان أوقات استمرار هذه الأنشطة مستقلة عن بعضها البعض ويتصل الغرض الأخير بمعالجة احتمالية توزيع التقديرات الزمنية للأنشطة بافتراض أنها تخضع لتوزيع احتمالي يسمى توزيع بيتا.

(2) أسلوب النظم كأداة للتخطيط المستقبلي

مفهوم النظام:

عرف محمد منير مرسى النظام بأنه مجموعة من العلاقات بين الأجزاء المكونة للشيء وأن أسلوب النظم مدخل تخطيطي يقوم على أساس المماثلة بين الأهداف المستخدمة والبرامج المقترحة وكذلك بين النموذج وتحليل العمل المتطلب، وأن كل نظام يتكون من نظم فرعية وهو أيضًا جزء من نظام كبير وهو النظام التعليمي بأكمله في دراستنا.

وقد ذكر رونالد دول أن مفهوم النظام يقوم على فكرة وجود علاقات متبادلة بين

عناصر العمل ككل كالناس والمباني والكتب للتخطيط لإجراء تغيرات في سلوك الناس.

كما عرف فيرزن ورفاقه النظام بأنه مجموعة العناصر التي تم تنظيمها بما يحقق الأهداف التي من أجلها وجد ذلك النظام ويضف جريفى أن النظام عبارة عن عناصر معقدة ضمن تفاعل مشترك.

ويعتقد جابر عبد الحميد وطاهر عبد الرازق أن النظام هو تجمع من العناصر أو وحدات تتحد في شكل أو آخر من أشكال التفاعل المنظمة والاعتماد المتبادل وقد أكد توفيق مرعى المعنى وأبرز أن النظام تكون به علاقات داخلية بين عناصره وعلاقة خارجية مع النظم الأخرى، كما يسمح النظام بدخول المعلومات أو الأفكار إليه في حدود كما تكون له مدخلات ومخرجات.

وبناء على ما سبق يمكن أن نتعرف على أهم ملامح أسلوب النظم كتقنية منهجية مفيدة في حل المشكلات واتخاذ القرار والتعرف على مدى كفاية النظم وإنتاجيتها وذلك فيما يلي:

1- تنظيم العناصر وتفاعلها: حيث اتضح أن عناصر النظام لا بد أن تنتظم وتتفاعل فيما بينها لتحقق أهداف النظام المقصودة.

2- وجود علاقات منظمة بين النظام ومكوناته وبين الأنشطة الفرعية التي يتعامل معها.

3- التكامل بين المكونات الداخلية للنظام والنظم الفرعية.

4- تحقيق الهدف أو الغرض الذي وجد النظام من أجله.

مكونات النظام:

وفى ضوء ما اتفقنا عليه من وجود عناصر مكونة للنظام، يمكن النظر لهذه العناصر كما يلي:

1- المدخلات:

وهى تعنى المادة الأساسية التي تتم معها عملية التفاعل في النظام وهذه المدخلات هي نقطة البداية في عمل النظام وهذه المدخلات تكون اجتماعية: مادية ومعنوية وتشريعية، وتكون مدخلات إنسانية وتنظيمية وتقنية تكنولوجية.

2- العمليات:

وهى ما يطرأ على المدخلات من تغيرات وتحديد المسارات التي تتبع في إجراء هذه التغيرات لتتجه في النهاية على شكل سلوك يظهر في المخرجات.

3- المخرجات:

وهى تلك المتغيرات التي تأثرت بعمليات النظام وفقا للأهداف المرسومة ويجب أن تكون المخرجات ملائمة للأهداف المرسومة من ناحية وللمدخلات من ناحية أخرى، وكذلك يجب أن تكون مناسبة للعمليات التي تمثل قلب النظام ومحورة.

وتقوم عملية إنتاج المخرجات على مبدأ مهم هو مبدأ استمرارية التفاعل والإنتاج، بمعنى أن إصدار المخرجات لا يمثل نهاية العملية التنظيمية، بل أن هناك استمرار للإنتاج بجانب عملية التغذية الراجعة التي يمارسها النظام للتقويم والمراجعة.

4- التغذية الراجعة:

وهى تمثل مدى التحسن الذي يسود على النظام المقترح في تعديل نفسه بنفسه، وكذا بالنسبة للنظم الفرعية الأخرى التي يتكامل معها في تحقيق الأهداف العامة للعملية التنظيمية.

وعملية التغذية الراجعة يمكن أن تكون داخلية، بمعنى قدرة النظام على تحقيق أعلى كفاية ممكنة، ويمكن أن تكون عندما يحقق النظام أفضل تحكم في العوامل البيئية والمجتمعات عوائده.

وتقاس كفاية النظام بحاصل قسمة المخرجات إلى المدخلات وتساعد هذه النسبة في عملية اتخاذ القرار بشأن مدى نجاح في استثمار الموارد الاجتماعية والإنسانية والتنظيمية والتكنولوجية.

ويحتاج كل نظام إلى إدارة مخططة لضبطه ومراقبته وتكون مسئولية عملية تخطـيط النظـام تحديد: أهداف النظام ـ وظيفته ـ عناصر العلاقـات المتبادلـة بـين عنـاصره، تحديـد حـدود النظـام اختبار ومتابعة تنفيذ خطة النظام.

وعلى ما سبق، فأن أسلوب النظم يركز النظر على ما يسمح بالصـندوق الأسـود الـذي تتحـدد فيه عناصر النظام والعلاقات المتبادلة بينها والعمليات التي تقوم بها المعالجـة المـدخلات لتحويلهـا إلى مخرجات تحقق الأهداف المستوحاة من النظام.

مداخل التخطيط المستقبلي:

لما كانت عملية التربية متعددة الجوانب، ولا يمكن النظر إليها من زاوية واحدة.

فقد تعددت الأساليب المستخدمة في إعداد خطة شاملة للتربية. وقد ظهرت تقنيات وأساليب إدارية كثيرة أصابت نجاحـا في التخطـيط في المجـالات الصـناعية والاجتماعيـة ويتوقـع لهـا الخـبراء الانتشار في مجالات التربية المختلفة مثل: أساليب بحوث العمليات لتحليل النظم والبرمجة الخطيـة ونظرية المباريات وأساليب التنبؤ التكنولوجي (دلفى - السيناريوهات - مونت كارلو - قوانين النمو - التحليل المورفولوجى - برت)...الخ. وسوف يلقى الضوء على بعـض هـذه التقنيـات الحديثـة مـما توصل إليه المؤلف من معلومات بعد التعرض لأهم المداخل الشـائعة في مصر في ميـدان التخطـيط التربوي.

(3) أسلوب دلفى في التخطيط:

اشتق هذا الأسلوب من اسم معهد دلفى في بلاد اليونان القديم حيث كان يذهب الناس إليه لإلقاء الأسئلة على الكاهن الذي يتولى التنبؤ بالغيب والرد عليها.

وقد أخذ هذا الأسلوب شكله العملي على يد كل من هملر ودالكى منذ السـتينات مـن القـرن العشرين.

ويـرى هلمـر أن أسـلوب دالفـى يسـتخدم للحصـول عـلى مزيـد مـن المعلومـات مـن

الخبراء في التخصص كما يرى أنه يقلل من تأثير العوامل النفسية والسلبية في الموقف مثل التردد والإحجام عن التخلي عن الآراء الرسمية المعلنة. كما أنه يستبدل النقاش والجدل المباشر ببرنامج مصمم بعناية عن طريق الاستفهام الفردي حيث يتاح للخبير إعادة النظر في تقديراته السابقة مرات ومرات ـ وأن يأخذ في اعتباره ما أهمله من عوامل كان يعتقد في أهميتها الثانوية.

وعلى ذلك فإن أسلوب دلفى منهاج حدس يهدف تنظيم وزيادة المعلومات حول موضوع في المستقبل بين مجموعة من الخبراء المتخصصين في الموضوع. وهو يستخدم للحصول على التواريخ الدقيقة للأحداث العلمية والتكنولوجية وإصدار حكم عليها من خلال مضاهاة آراء الخبراء ببعضها.

ويستند استخدام هذا الأسلوب على افتراض مؤداه أن الخبراء المتخصصين في أحد فروع العلم هم أقدر الناس على الحكم على تطور العلم، كما أن هذا الأسلوب يتصف بما يلي:

1- المشاركة بين آراء الخبراء.
2- إجراء التنبؤ بين ثلاث إلى خمس مرات متعاقبة مع مراجعة الخبراء في كل مرة حتى يصلوا إلى إجماع في الرأي.
3- مجهولية الخبراء لبعضهم مما يكفل الموضوعية.

ويستخدم نوعان من الاستبيانات هنا: الاستقرائي وهو نوع ذو أسئلة مفتوحة يجيب فيها الخبير بحرية ثم تعاد كتابة الأسئلة والإجابات للخبراء لإعادة تصحيحها، والنوع الآخر استنتاجي يتميز بتقديم المعلومات حول الموضوع يعقبها مجموعة من الأسئلة المفتوحة للتعليق ووضع التقديرات الزمنية.

وقد استخدم هذا الأسلوب في التنبؤ بالناتج القومي العام في أمريكا عام 1965 بين مجموعة من طلاب الدراسات العليا وأعطى نتائج صحيحة كما يستخدم هذا الأسلوب في مجال التخطيط في تخطيط وحدة مركزية للتخطيط الجامعي المقارن.

ولعل من أسباب زيادة الإقبال على هذا الأسلوب في التربية إسهامه في تقديم معلومات وفيرة بين عدد كبير من الخبراء بدون حدود جغرافية وأنه يسهل التنفيذ ورخيص السعر وأنه يوفر درجة من الحكم في الموضوع خاصة الموضوعات المعقدة.

ويعاب على هذا الأسلوب ما يلي:

1- عدم وجود إطار نظري مقارن يفيد في بناء الاستبيانات.

2- صعوبة استخدام الجديد.

3- صعوبة التنبؤ لدى الخبراء وصيغة إدراكهم.

لكنه أسلوب لفهم أحداث المستقبل والتخطيط له ووضع أولوياته وتزداد فعاليته في حالة استخدامه مع شبكات برت.

(4) شبكات برت:

ترجع كلمة برت إلى التعبير الانجليزي أي أسلوب تقييم ومراجعة البرنامج وهو من أساليب العمليات التي تقوم على النظر للمشكلة كلما تم استخدام مجموعة من الخبراء ثم تقديم البدائل، ومن بحوث العمليات البرمجة الخطية / نظرية المباريات /نظرية التخزين.

وقد استخدم أسلوب برت في تخطيط المشروعات التعليمية المختلفة مثل إدماج مدرستين معا وفى إعداد البيانات اللازمة للنظام التربوي.

وتتميز شبكات برت بما يلي:

1- أنها أسلوب تخطيطي ورقابي متقدم لتحقيق التناسق بين مستويات التخطيط ويوجد لغة التعامل.

2- أنه يطبق على جميع مراحل الدورة التخطيطية التي تبدأ بالخطة عبر التنفيذ والمتابعة والتقييم والرقابة وانتهاءً بالخطة ذاتها.

3- توفير البيانات اللازمة.

4- لا يحتاج لأساليب رياضية معقدة.

5- يمكن التحكم في عنصري الزمن والتكلفة للتوفير في أحداهما أو كليهما.

6- يتسم بالتكاملية والشمولية.

ويجب أن تتسم المشكلة التي يخطط لها باستخدام هذا الأسلوب بما يلي:

1- أن يكون لها هدف إداري محدد.

2- أن يكون هذا الهدف قابلا للتقسيم إلى عدد من الأعمال والأنشطة.

3- أن يكون لهذه الأنشطة تتابع مستقل.

4- ألا يقل عدد نشاطات المشروع عن خمسين نشاطا.

وهى شروط يمكن تحقيقها لأية مشكلة تربوية.

وواضح أن هذه الشروط ميسرة للغاية، ويمكن تحقيقها تقريبا في أي عملية إنتاجية سواء أكانت سلعة أو خدمة.

مراحل استخدام أسلوب برت

(1) تحديد العمليات وبناء الشبكات:

أ – **الخطوة الأولى في بناء الشبكات** بعد تحديد الهدف الإداري المطلوب انجازه هي وضع قائمة بنشاطات الأعمال التفصيلية للمشروع. ثم ترتيبها منطقيا وتصنيفها إلى مجموعات مترابطة ومتوازنة يمكن إتمامها في ذات الوقت، ثم وضع تقديرات لزمن كل نشاط على حدة، وهذا يتطلب بالضرورة خبرة طويلة ودراية بتصميم وتنفيذ المشروع وتفهم كامل للأصول الفنية الخاصة بإعداد الشبكات.

وقبل رسم الشبكة يجب التعرف على مكونات (عناصر) الشبكة.

النشاط: هو وحدة قائمة بذاتها من العمل، معروف ما قبلها وما بعدها، وهناك ثلاثة أنواع من النشاطات:

- نشاطات حقيقية ولكي تنفذ لابد من توافر الموارد. وهى تمثل بالسهم ⟶

- نشاطات انتظار لا تحتاج فيها إلى المـوارد ولكـن تحتـاج فيهـا إلى الوقـت ويرمـز لهـا كـذلك بالسهم ⟵
- نشاطات وهمية لا تحتاج فيها إلى الموارد ولا إلى الوقت وتمثل بسهم متقطع - - - - - - - ➤
- الحدث: هو نقطة محددة في المشروع تعبر عن انجاز المشروع الذي يسبقه، وتستعمل لتحديـد بداية النشاط السابق له وبداية النشاط اللاحق له. ويتميـز الحـدث بعـدم اسـتهلاكه وقـت ولا إمكانات ويمثل الحدث بدائرة بداخلها رقم يحدد هذا الحدث.

ب – **والخطوة الثانية وتلى عملية التجهيـز للشـبكات** وهـى رسـم هـذه الشـبكات، في هـذه الحالة ينبغي على المخطط أن يجيب عن ثلاثة تساؤلات رئيسية بالنسبة لكل نشاط.

- ما النشاط (أو النشاطات) الذي يجب أن يتم قبل بدء النشاط موضع السؤال؟
- ما النشاط (أو النشاطات) الذي يمكن أن يتم تنفيذه في نفس الوقت؟
- ما النشاط (أو النشاطات) الذي يمكن البدء في تنفيذه بعد الانتهاء مـن تنفيـذ النشـاط موضـع السؤال؟

وبالإجابة عن هذه التساؤلات الثلاثة يكون المخطط في حالة تسمح له بالبدء في رسم الشـبكة الممثلة لهذه النشاطات.

(2) توقيت تنفيذ المشروع باستخدام برت ـ زمن:

وتتضمن هذه الخطوة:

أ - تحديد التقديرات الزمنية:

وتتطلب هذه التقديرات معرفة مقبولة عن تفاصيل النشاط الذي ينبغـي إتمامـه. ويجـب أن يقوم بها شخص على دراية تامة بالعمليات التفصيلية للمشروع، وتقدر ثلاثة تقـديرات زمنيـة لكـل نشاط، وهذه التقديرات هي:

- الزمن المتفائل: هو أقصر وقت يمكن أن يتم فيه تنفيذ النشاط بغـرض أن الظـروف مواتيـة، أي ليست هناك مشكلات عمل أو تأجيل أو نقص في اعداد أو ما شابه.

- الزمن المتشائم وهو أقصى وقت يمكن فيه تنفيذ النشاط بفرض أن الظروف غير مواتية (ما عدا الكوارث)، وهو يفترض صحة قانون والذي يقول: " أن أي شيء يمكن أن يحدث به خطأ سوف يحدث به ذلك الخطأ".
- الزمن الاكثر احتمالا: هو أفضل التقديرات للوقت اللازم للانتهاء من هذا النشاط وتكون فرصة اتمام النشاط خلال هذا الوقت كبيرة.

وتزود التقديرات الثلاثة السابقة المخطط بأفضل تقدير لفترات الزمن المنقضية وتستعمل لحساب المتغيرات والاحتمالات وفى بعض برامج الكمبيوتر استعمال التقديرات الزمنية الثلاثة.

- الزمن المتوقع: وهو الزمن المتوسط الذي يتطلبه تنفيذ المشروع إذا ما كرر تنفيذه مرات كثيرة، ولتحديد الزمن الكلى اللازم لإتمام تنفيذ مشروع يمكن استخدام طريقة المسار الحرج.

ب- تحديد المسار الحرج:

المسار الحرج هو أطول مسار لشبكة النشاطات من حدث بداية المشروع إلى حدث النهاية، أو هو المسار الأكثر استنفاذا للوقت داخل الشبكة منذ البداية للنهاية

وتسمى النشاطات التي تقع في المسار الحرج بالنشاطات الحرجة وهى التي يجب أن تتم في المواعيد المحددة لها إذا ما أريد للمشروع أن يتم تنفيذه طبقا للجدول الزمني المحدد مسبقا، وإحدى طرق تحديد المسار الحرج هي حساب أكثر الأوقات تبكيرا وأكثر الأوقات تأخيرا والتي يمكن أن يتم عندها كل حدث.

ج- السماح:

لما كانت النشاطات غير الحرجة هي النشاطات التي لا يتأثر الزمن الكلى للمشروع إذا حدث لها أية تأخيرات زمنية، على العكس من النشاطات الحرجة، فإن الزمن المسموح به للنشاطات غير الحرجة ما يسمى بالسماح. وهناك ثلاثة أنواع من السماح:

1- السماح الكلى: وهو أقصى زمن متاح لإنهاء تنفيذ أي نشاط مطروحا منه الـزمن الـلازم لتنفيـذ هذا النشاط.
2- السماح الحر: وهو الزمن المتاح لإنهاء تنفيذ أي نشاط على افتراض أن النشاطات سوف تبتدئ وتنتهي مبكرا على قدر الإمكان.
3- السـماح الجـدولي: وهـو السـماح المـرجح لأي نشـاط وهـو إذا اسـتخدم لا يـؤثر عـلى بـاقي النشاطات ولكنه يسمح بتنفيذ المشروع حسب الجدول الزمني المعد له سلفا.

(3) إعادة التخطيط:

يتطلب إعادة التخطيط في شبكة برت إذ ما سبب السماح نتائج خطيرة فيما يتصل بالتـأخير، وفى هذه الحالة يجب إعادة تخطيط الشبكة، وتوجد ثلاث طرق روتينية لإعادة التخطيط.

أ - التوازي.

ب- إضافة موارد جديدة.

ج- حذف الحدث.

أ - التوازي:

يمكن إجراء تعديلات في المتطلبات الزمنية وذلك بإعادة تخطيط أحـداث بـذاتها حتـى يمكـن تنفيذ الأحداث بالتوازي بما لا يؤدى إلى عدم التأخير في الحدث النهائي.

ب - إضافة موارد جديدة:

قد يكون أمام المخطط حـلا إداريـا بسـيطا هـو إضـافة المـوارد مثـل الأشـخاص الإضـافيين أو التجهيزات الإضافية، إلا أنه عنـد أخـذ عوامـل التكلفـة تـؤدى إلى الإسراع في الوقـت وقـد لا تكـون مرضية فإذا لم يكن عامل التكلفة مانعا، عندئذ يحتاج المخطط إلى النظر إلى الشبكة كلها وأن يسرع بزمن النشاط في المكان أو مجموعة الأمكنة التي قد تنفذ التخفـيض المطلـوب في الـزمن وفى نفـس الوقت تقليل الزيادة في التكلفة.

ج - حذف الحدث:

في المشروعات ذات المدى الكبير حيث يمكن تحقيق الأهداف الرئيسية فإن حذف بعض الأهداف الفرعية قد يكون مناسباً تماماً.

استخدامات شبكات برت في تخطيط التعليم:

لما كان التعليم في تحليله النهائي صناعة كبرى تقوم على مجموعة من النشاطات أو الأعمال المشتملة على مشروعات وبرامج، فانه ينطبق عليه ما ينطبق على مثيله في ميادين الإنتاج، فلا بد من إدارته بعلمية وعقلانية بما يؤدى إلى ترشيد قراراته وإحداث وفر في الوقت والموارد المختلفة، ويستطيع تكتيك برت أن يقدم للإدارة التربوية طريقة فعالة لتوقيت ومتابعة بل وتخطيط المشروعات بحيث تجعلها قادرة على اجتناب شتى صور الهدر، وتبصرها بالاحتمالات المختلفة التي ستواجهها عند التنفيذ، وفى هذا الإطار يمكن أن تقدم شبكات برت للميدان التربوي ما يلي:

- إعطاء صورة متكاملة واضحة عن المشروعات التربوية في إجمالها وخصوصيتها، تتابعيا وزمنيا، بما يمكن إدارتها من متابعة التقدم في مراحل انجازها.
- الكشف على نقاط الاختناق في المشروعات والمشكلات المتوقعة قبل بدء التنفيذ بما يعطى فرصة للتغلب عليها.
- تقليل وقت انجاز المشروعات لما لها من طبيعة تنبؤية حيث أنها قادرة على انجاز عدة نشاطات في زمن واحد.
- التوصل إلى جدولة واقعية للنشاطات وما تحتاجه من موارد مادية وزمنية.

وتأسيسا على ذلك فإن المجالات التي يمكن أن تخدم فيها الشبكات في الحقل التربوي منها:

- مجال وضع الخطط التربوية وتحديد مراحلها ورسم الخطة الزمنية لتنفيذها.
- التخطيط للأبنية المدرسية والجامعية.
- التخطيط لتطوير البرامج الدراسية.

الفصل السادس

أساليب تخطيط التعليم

الفصل السادس

أساليب تخطيط التعليم

هي المداخل أو الطرق التي يتبعها المخططون للتعليم عند محاولتهم وضع خطة تعليمية. ومن هذه الأساليب:

تخطيط القوى العاملة:

تتطلب التنمية البشرية تخطيطا علميا، في وقت صار فيه تخطيط الموارد البشرية وسيلة لهذه التنمية، وبحيث لم يعد هذا التخطيط مجرد أداة للتنمية الاقتصادية، أو هدفا في ذاته.

إن أكثر المشكلات التي تعاني منها نظم التعليم في العالم تتعلق بعدم قدرتها على إعداد الإنسان لمواجهة احتياجات سوق العمل، ومسايرة التحولات الدائمة في هذه الاحتياجات. دول كثيرة ما زالت تعاني من مشكلة البطالة بين المتعلمين نتيجة الزيادة العالية في أعداد الطلاب وما يترتب على ذلك من توسع في التعليم وتضخم في مخرجاته.

وتدرك المجتمعات التي تواجه مشكلات البطالة بين المتعلمين خسارتها الفادحة في فقدان القوى العاملة المعدة والمدربة على مهن رفيعة قد تتسابق دول أخري عليها للاستفادة منها. فالمشكلة في هذه الحالة ليست في ارتفاع المستويات العلمية والمهنية للقوي العاملة، إنما الأمر يتعلق في أنها تمثل فائضاً أو تضخماً تعليمياً لأنها فوق قدرة الاقتصاد على استيعاب كل الخريجين فعندما يقوم مهندس بعمل كتابي أو أداري فإنه لا يساهم في زيادة الإنتاج بشكل مطلق، بل على العكس، فإن هذه الظاهرة لها نتائج اجتماعية ضارة قد تتمثل في عدم الرضي والإحباط واللامبالاة والصراع الاجتماعي،

لذلك لابد من التمييز بين رغبات الناس في اختيارهم للتخصصات التي قد لا يتوافر لها مجالات للعمل مستقبلاً وبين ما هو ممكن مهنياً واقتصادياً، بمعني أن الرغبة الاجتماعية للوظائف يجب أن تتمشي مع الإمكانات الاقتصادية المتاحة للدول، ولطبيعة أوضاع سوق العمل، فالرغبة الاجتماعية في دراسة الهندسة أو الطب أو الطيران مثلاً أو غير ذلك يجب أن تتوافق مع الإمكانية الاقتصادية. فما الفائدة من مخرجات تعليمية تتمثل في القانونيين والمهندسين والمحاسبين والتربويين لكنها تعمل بعد تخرجها كتبة وحراس وسائقي تاكسي.

والبطالة شكل من أشكال الهدر في الموارد البشرية تتصدر مسؤوليته نظم التعليم، لكن التعليم بطبيعة الحال يتأثر بجملة من العوامل الخارجة عن نطاقه وسيطرته كالتغيير المفاجئ في السياسات السكانية والاقتصادية، والتبدلات الدولية في ميادين التجارة والسياسة والعلاقات الدولية وغيرها. وفي مجتمعات كثيرة تتأثر أنظمة التعليم بضعف الربط بينها وبين أجهزة التخطيط العام، بخاصة في ميدان تخطيط القوى البشرية حيث لا يتوفر للتعليم المعلومات اللازمة عن الناس والدولة. وما لم توجد هذه الرابطة فإن من المتعذر على جهاز التخطيط التعليمي أن يضع الخطط للقوى العاملة التي بها يمكن أن يشغل الفرد دورا وظيفياً منتجا بعد أن ينال مستوى معين من التعليم.

ومن الضروري التأكد من التنسيق والتكامل مع نظام التعليم من أجل بناء المعارف والمهارات والمهن التي يحتاجها سوق العمل. فالدراسة للقوي العاملة ضرورية للتخطيط التعليمي لتجنب العجز في القوى العاملة المطلوبة، وحتى في معالجة مشكلة الفائض في العمالة أو هجرة العقول للخارج.

وليست قضية توجيه التعليم لغرض الإنتاج وتحسين الأداء والاقتصاد كما يتصورها البعض مجرد علاقة رياضية بين المنتج وسوق العمل، أو من الوظائف التي تستدعي بناء برامج تعليم جديدة، أو حجم ونوع المنشآت التعليمية المطلوبة، أو

التوسع في التعليم المهني والفني، إنما المسألة تنحصر أساسا في صياغة فلسفة وأهداف تربوية تلبي الحاجات المستقبلية. فالمحتويات التعليمية والأساليب يجب أن يلبيا فلسفة البعد الكيفي للتعليم. فالتعليم لن ينجح إذا لم يكن وظيفياً، والطلاب يجب أن تنمو لديهم طريقة التفكير العلمي، واكتساب المهارات، وإدراك قيمة العمل، والتعليم الموجه نحو العمل المنتج يحتاج إلي إمكانات مادية وبشرية تعينه على السير في تنفيذ خطط إعداد القوى العاملة، وهذا يستدعي التنسيق مع القطاعين الاجتماعي والاقتصادي.

كما أن تبادل المعلومات بين التربية وسائر القطاعات المجتمعية من خلال بناء نظام فاعل للمعلومات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لاشك يعطي صورة واضحة عن الأوضاع الاقتصادية، وبنية العمالة، ومشاكل سوق العمل، وأوضاع التعليم، وكل ما له علاقة بأهداف التنمية.

والكثير من مشاكل القوى العاملة يمكن معالجتها عن طريق التعليم. فالتخطيط التعليمي قبل كل شيء يتحتم عليه أن يرتب أوضاعه الداخلية، ويرفع من كفاءته، ويعيد النظر في برامجه وتنظيماته ونظم القبول للتخصصات المختلفة، ولابد أن يكون التعليم تعليماً مهنياً ومنتجاً وليس لمجرد الحصول على الثقافة العامة، أو تخريج مثقفين كما تهدف إلي ذلك بعض مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي. وتدل الإحصاءات لمخرجات التعليم وعلاقتها بسوق العمل في الدول النامية أنها مخرجات غير منتجة، ولا تتناسب مع الأهداف الاقتصادية، فالتعليم الثانوي أصبح مثالاً واضحاً في هذه الدول كجسر عبور للجامعة، بينما دول متقدمة تعتبر التعليم الثانوي ميداناً مناسباً لسوق العمل والإنتاج. ونتيجة لتكاثر الخريجين الجامعيين في ميادين لا يحتاجها السوق مقابل تضاؤل فرص العمل أمامهم فإن الوضع ينذر مستقبلاً بمخاطر اجتماعية وسياسية وفكرية وأمنية.

إن التحدي الكبير الذي يواجه كل نظام تربوي هو في كيفية إيجاد توازنات بين الطلب الاجتماعي على التعليم والاحتياجات الفعلية لسوق العمل. وغاية كهذه ليس

من اليسير تحقيقها ما لم تتضافر جهود المجتمع على المستويين الحكومي والشعبي. فالنظام التعليمي في كثير من الدول إذا نظر إليه في سياق أهدافه نحو إعداد القوى العاملة فإن هناك ثلاثة عوامل عامة مرتبطة بمشكلة القوى العاملة وهي: النمو في الطلب الاجتماعي على التعليم، والمعدلات المرتفعة للنمو السكاني، وضعف أو انكماش النشاط الاقتصادي. وأمام هذا المثلث المؤثر على برنامج إعداد القوى العاملة نجد اختلالات خطط التعليم وضعف إمكاناتها وقدرتها الذاتية، فضلاً عن الخلل في التنسيق بين التعليم وجهاز التخطيط القومي في الدولة.

ولاشك أن أزمة العلاقة بين التعليم والعمل في الدول العربية أزمة طاحنة تستحق الكثير من الالتفات والعناية لما لها من آثار سيئة على التنمية، فالعاملون يختلفون حسب الأعمار والمستوى التعليمي والمهن التي يمارسونها. وأخطر الأوضاع المهنية هي التي لها علاقة بالعمال الأميين والقوى العاملة من الأطفال المحرومين من التعليم والمتعلم العاطل.

(1) مدخل إعداد القوى العاملة:

تعتمد عملية التنمية الشاملة أساساً على كفاءة القوى البشرية باعتبارها من أهم عناصر الإنتاج، كما أن ثروة أي أمة وما لديها من إمكانات النمو الاقتصادي والاجتماعي تنبع في جانب كبير من قدرتها، على تخطيط القوى البشرية ورسم السياسات الخاصة بها.

ويتطلب تخطيط الموارد البشرية فهماً كاملاً، لأهداف الأمة وسياساتها وخططها، لتحقيق هذه الأهداف، كما يتضمن تحديد الاحتياجات المستقبلية من القوى البشرية العاملة، على مختلف المستويات والفئات لكل قطاع اقتصادي. لأن تحديد تلك الاحتياجات، يعكس إلى درجة كبيرة سياسة التعليم والتدريب واتجاهاتها، ويرشد إلى مواطن الضعف والقوة في طاقاتها، بغية العمل على معالجة جوانب الخلل والقصور فيها.

وهو يقوم على أساس ربط الخطة التربوية بالخطة الاقتصادية الشاملة في المجتمع وهو بذلك يهتم بالدور الذي تلعبه التربية في إعداد القوى العاملة بمختلف أنواعها

ومستوياتها اللازمة لخطة التنمية، ويتضمن استخدام هذا المدخل في التخطيط لتوجيه التعليم كما وكيفا لتحقيق التوازن الدائم بين الحاجة إلى القوى العاملة وبين ما يقدمه الجهاز التعليمي، حيث يتم تقدير حاجات خطط التنمية من القوى العاملة ومستوياتها التعليمية.

وعلى ذلك فالتخطيط للقوى العاملة هو عملية حصر وتقدير موارد المجتمع من القوى البشرية، ثم تصنيف هذه القوى واستغلالها أو تشغيلها وتوزيعها بين القطاعات الاقتصادية المختلفة عن طريق هيئة مركزية وفقا لخطة محددة لتحقيق الأهداف الاقتصادية والاجتماعية المحددة في اقصر وقت ممكن وبأقل تكلفة اجتماعية واقتصادية.

ويستلزم استخدام هذا المدخل من المخطط أن يقوم بتقدير الأعداد المطلوبة من القوى العاملة في المستقبل بناء على واقع الاقتصاد الحالي وما يرجى الوصول إليه في المستقبل، ثم يقوم بتقدير ما يلزم لتهيئة الفرص التعليمية المناسبة لتخرج هذه القوى العاملة حسب المستويات التعليمية المطلوبة.

ويبدو من هذا تميز هذا المدخل بقدرته على ربط خطة التعليم لخطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الدولة، كما يتميز باهتمامه بالمستقبل البعيد فيما يتعلق بإعداد القوى العاملة ومؤهلاتهم وفى ذلك محاولة لتجنب العجز في القوى البشرية اللازمة لدفع عجلة الإنتاج.

ومن أبرز مشكلات استخدام هذا المدخل في التخطيط التعليمي:

1- صعوبة التنبؤ بالاحتياجات من القوى العاملة في فترات تزيد عن خمس سنوات، بينما يحتاج التخطيط التربوي إلى مدى زمني بعيد قد يصل إلى عشرين عاما للتنبؤ بالقوى العاملة.

2- المواءمة بين التقدم التكنولوجي وارتفاع مستويات ومعايير التعليم.

3- عدم مراعاة الجانب الاستهلاكي في الخدمات التعليمية وكذلك الجانب الاجتماعي اللازم للإعداد للمواطنة الصالحة.

ويضاف لهذه المشكلات صعوبة التنبؤ بحاجات البلاد من القوى العاملة وعدم

استناد هذه العملية لأسس ومعايير ثابتة، كما تـزداد صـعوبة اسـتخدام هـذا المـدخل مـع صـعوبة الحصول على بيانات دقيقة عن القوى العاملة في المستقبل وعن أوضاع النشاط السكاني المتوقع.

ومهما كان من انتقادات موجهة لهذا المدخل، فإنه تبقى أهميته الكمية في التخطيط التربوي وفي تقدير الاحتياجات من القوى العاملة ودور التربية في مواجهتها.

وتتجلي ضرورة تخطيط التعليم وفقاً للاحتياجات الفعلية من القوى العاملة، وبـدأ اسـتخدام مدخل إعداد القوى العاملة في مسارات ضيقة وتطبيقات ميكانيكيـة معتمـداً عـلى كفايـة التعلـيم الخارجية التي تحصر ملاءمة ناتج نظـام التعلـيم باحتياجـات الـبلاد مـن زاويـة إحصـائية بسـيطة، فـانحصر هـذا المـدخل في عمـل تقـديرات لاحتياجـات العمالـة في القطاعـات المختلفـة للنشـاط الاقتصادي والاجتماعي، وعرض لموازين العرض والطلب وفق تصنيفات مهنية كمية.

ولقد تعاظم الاهتمام بمدخل القوى العاملة لتخطيط التعليم كأسـلوب رئـيس مـع الاسـتعانة ببعض المداخل الأخرى كأساليب معادلة له نتيجة عدد من العوامل أهمها:

1- تزايد الطلب على العمال الأكثر مهارة وتدريباً في جميع التخصصـات وعـلي جميـع المسـتويات وخصوصاً المستويات الدقيقة والنادرة، مما استدعي تخطيط التعليم لتلبية هذه الاحتياجات.

2- تغير طبيعة العمـل ومسـتويات المهـارة المطلوبـة للمهـن فـرض الاهـتمام بـالتخطيط الكيفـي للتعليم ليتلاءم محتواه مع مواصفات المهن والوظائف

3- إعداد القوى العاملة عن طريق التعليم يتطلب فترة طويلة قـد تمتـد إلي عشريـن سـنة لـذلك يجب تقدير الاحتياجات المباشرة من القوى العاملـة كـماً وكيفـاً، ثـم ترجمتهـا إلي احتياجـات مهنية، واتخاذ ذلك وسيلة لتخطيط التعليم لفترة قادمة.

4- الحاجة لمدخل إعداد القوى العاملة والوصول إلي التشغيل الكامل للعمالـة يتطلـب التخطـيط التعليمي.

5- استخدام مدخل القوى العاملة يقوي العلاقة بين التعليم والعمالة والعمل المنتج، باعتبار التعليم جزء أصيل من عملية التنمية الشاملة ويتوقف تحقيقها على كفاية النظام التعليمي في تلبية الاحتياجات من العمالة المؤهلة والمدربة مما يضمن نشر التعليم وتحسين نوعيته وزيادة فاعلية العمل وضمان أقصي مساهمة للتعليم في عمليات التنمية.

6- أدى التطور العلمي والتكنولوجي إلي حدوث تغيير في تركيب المهن والوظائف مما تطلب من التعليم الاهتمام بالتدريب المنظم والمستمر للحصول على المهارة والخبرة اللازمة للانتقال بين المهن والوظائف.

إن الاهتمام بربط تخطيط التعليم بالقوى العاملة مرده أن أية أمة تسعي إلي تنمية نفسها تنمية شاملة بما تعنيه هذه التنمية من تنمية اجتماعية وتنمية اقتصادية، لابد أن تأخذ في اعتبارها إعداد القوى البشرية اللازمة للتنمية.كما أن هذه القوى البشرية إذا ما كانت مدربة تدريباً عالياً أمكنها أن تقود الجهود التنموية اجتماعياً واقتصادياً، ليتطور المجتمع وتحقق أهدافه.

إن مدخل القومي العاملة يمكننا من رؤية، بل وتحديد، دور نظام التعليم، والتخطيط له في مقابل الاحتياطات اللازمة للتنمية من القوى البشرية.

وتعتمد التوقعات الاقتصادية التي تهم المخطط التعليمي في دوره الواسع في تخطيط تنمية القوى البشرية على:

1- توقعات النشاط الاقتصادي ونمو الإنتاج والقيمة المضافة أو الدخل وهذا يتضمن إجمالي ثمن الإنتاج والخدمات التي ينتجها الاقتصاد القومي كما يقيسه الدخل القومي الإجمالي GNP.. ويحسب الناتج الكلي لكل قطاع رئيس من القطاعات الاقتصادية.

2- توقعات السكان العاملون بالاقتصاد وقوى العمل، وتوقعات التوظف مصنفة بحسب قطاعات الاقتصاد، واحتياجات القوى العاملة حسب المهن والمستوى التعليمي.

3- الإنتاجية أو الإنتاج بالنسبة للفرد مستخرجة من الإنتاج والعمل.ويؤخذ في الاعتبار عند حساب هذه التوقعات التقدم التكنولوجي وتغيرات الاستثمار في رأس المال، والتغيرات التنظيمية للمؤسسات المختلفة.

4- توقعات أخري خاصة بالصناعات أو المهن ويرجع اعتماد المخطط التعليمي على التوقعات الاقتصادية أساساً في:

أ - وضع أهداف التعليم، ونظام التدريب.

ب- وضع أهداف التعليم في صورة الطلب على القوى العاملة.

ج- تحديد متطلبات وتعليم وتدريب القوى العاملة في ضوء الطلب وتوقعات المخرجات التعليمية.

متطلبات استخدام مدخل إعداد القوى العاملة في التخطيط التعليمي:

يتطلب مدخل إعداد القوى العاملة في التخطيط التعليمي:

1- إحداث تغييرات جوهرية في البناء الاقتصادي والاجتماعي والنظام التعليمي وذلك من خلال:

أ - خلق فرص عمالة جديدة (النظام الاقتصادي).

ب- يقوم التعليم بتوفير وإعداد الأيدي العاملة كماً وكيفاً.

2- وضع إستراتيجيات جديدة للتنمية تتصف بالشمول والنمو المتوازن.

3- الاهتمام بتربية الإنسان باعتباره محور عملية التنمية.

4- إعطاء أولوية للأهداف الاجتماعية خصوصاً عند الأخذ بإستراتيجية التنمية البشرية المستدامة.

5- تصحيح الخلل الناتج عن سياسة التوظيف والأجور وتسعير الشهادات.

كما أن هذا المدخل يتضمن مجموعة من العمليات والإجراءات المتداخلة والمتفاعلة فيما بينها وهي:

أ- التنبؤ بالنمو الاقتصادي:

يتم ذلك من خلال تحديد مسار النمو الاقتصادي ورصد توجهاته في الفترة السابقة على الخطة من خلال حصر حجم الإنتاج ونوعه، الإنتاجية الحالية والمتوقعة، دلالاتها وقيمها المضافة في القطاعات الاقتصادية خلال سنوات الخطة، تقدير مستقبل قطاعات الاقتصاد المختلفة في ضوء اتجاهات نمو الاقتصاد القومي، وكذا تقدير اتجاهات النمو في الهيكل الوظيفي والمهني في مختلف القطاعات والأنشطة.

ب- تشخيص الوضع الراهن:

ويتضمن ذلك تقويم الحالة الراهنة لقطاع التعليم والعوامل الاقتصادية والاجتماعية ووضع القوى العاملة وجمع بيانات شاملة عن:

- تركيب السكان وإحصاءاتهم الحيوية (نسبة الزيادة السنوية، الهرم السكاني، ... الخ).
- تركيب هيكل القوى العاملة الحالية وحجمها وتوزيعها والتغير الذي طرأ عليها خلال الفترة أو الخطة السابقة.
- التركيب المهني لقوة العمل والحالة التعليمية في كل قطاع ومستويات المهنة.
- نظام التعليم والتدريب وكفايته الإنتاجية.
- سياسة التوظيف والأجور والحوافز.

ج- التنبؤ بالاحتياجات من القوى العاملة:

يرتبط نجاح خطط التنمية بتوفير الاحتياجات اللازمة من القوى العاملة كماً وكيفاً وفي الوقت والمكان والمستويات المناسبة حالياً ومستقبلاً. وتصنف الاحتياجات إلي:

1- احتياجات عاجلة يجب أن تتوافر في الأعوام القليلة القادمة.
2- احتياجات متوسطة يجب أن تتوافر في زمن خطة خمسية واحدة أو خطتين.
3- احتياجات بعيدة المدى ويجب أن تتوافر في فترة من 15-20 سنة.

وتوفير الاحتياجات العاملة والملحة يتم في الغالب عن طريق التدريب التحويلي

والتدريب التجديدي أما التنبؤ بالاحتياجات بعيدة المدى فيتم ضمن إستراتيجية شاملة، بحيث يتم عمل تقدير لشغل الوظائف والمهن الضرورية لتحقيق أهداف خطة التنمية، بحيث لا يزيد إجمالي الطلب من القوة العاملة على إجمالي العرض.

د- تقدير المعروض من القوى العاملة:

تعتبر هذه المرحلة ابسط المراحل إذ تعتمد على إحصاءات التعليم والتدريب ودراسات السكان، وجميع الإحصاءات والمعلومات التي يمكن استخدامها في التنبؤ بحجم ومستويات تغير العرض من قوة العمل للسنوات القادمة بدرجة عالية من الدقة.

ويتم تقدير العرض من القوى العاملة حسب المهن والمستوى التعليمي على أساس تقدير السكان في المستقبل، موزعا حسب العمر، النوع بالاعتماد على الإحصاءات الحيوية والهجرة، نسب المساهمة في النشاط الاقتصادي، نسب الاستيعاب في قوة العمل، بناء العرض المتوقع من أجهزة التعليم والتدريب لتحديد العجز أو النقص ثم تحديد العبء الملقى على النظام التعليمي للاقتراب من العرض المتوقع. ومن العوامل التي تؤثر على حجم العرض ما يلي:

- الداخلون إلى قوة العمل ونوعيتهم عن طريق التعليم والتدريب.
- العوامل الحافزة من مهنة إلى أخرى مثل الأجور وغيرها.
- الترقي في السلم الوظيفي عن طريق التعليم ثم التدريب.
- الخارجين من قوة العمل بسبب التقاعد أو الوفاة أو المرض أو الهجرة والظروف المفاجئة الطبيعية والاجتماعية والسياسية.
- التقدم التكنولوجي ودوره في تقليص الدور المباشر للإنسان في عملية الإنتاج.
- العمالة الوافدة.

هـ - الموازنة بين العرض والطلب من القوى العاملة:

وتتضمن مقارنة المتاح (العرض) من القوى العاملة بالاحتياجات منها (الطلب)

بقصد تحديد الفائض أو النقص منها، ويتم بيان ذلك في فئات وظيفية ومهنية وترجمتها إلى مستويات تعليمية وتدريبية.

وفي حالة تحديد وتقدير الاحتياجات المستقبلية من القوى العاملة في كل مهنة وكل مستوى وظيفي وترجمتها إلى حاجات تعليمية يعبر عنها بعد ذلك بأهداف تربوية تمثل ناتج النظام التعليمي (مخرجاته). وهنا يتم التدخل المحسوب تخطيطيا لإعادة توجيه التعليم وتعديل سياسته للربط بينها وبين الاحتياجات للوصول إلى نوع من التوازن بين العرض والطلب من القوى العاملة.

و- وضع خطة التعليم والتدريب:

تأتي هذه المرحلة بعد تقدير الطلب والعرض والموازنة بينهما من العمالة حسب كل مهنة ومستوى وظيفي حيث يتم ترجمتها إلى ما يقابلها من حاجات تربوية يتم إعدادها من قبل النظام التعليمي خلال الفترة المحددة للخطة للوفاء بالاحتياجات من القوى العاملة

ويتطلب وضع الخطة إلى جانب ما سبق ما يلي:

1- تقدير العرض المتوقع من المستويات والمؤهلات التعليمية التي سوف تلتحق بسوق العمل، مع استبعاد معدلات الوفاة والخارجين عن قوة العمل والهجرة.

2- تقدير الأعداد الإضافية التي يجب على خطة التعليم الوفاء بها وهذا يتطلب:

- معرفة الأعداد المطلوب تأهيلها وتدريبها خلال الخطة.
- الجهد التوسعي المطلوب في نظام التعليم وما يلزمه من مبان وتجهيزات وأموال ومعلمين وإداريين... الخ.
- التدفق الطلابي داخل التعليم وحسب معدلات الهدر.
- كفاية العملية التعليمية وعلاقتها بالمواصفات المطلوبة للخريجين بعد إجراء دراسات حول تحليل العمل.

3- تعيين الأهداف العينية للخطة ومشاريعها المختلفة.

4- تحديد الكلفة اللازمة للإنشاءات والخدمات التعليمية ومصادر التمويل.

5- دراسة مختلف الاحتمالات والتغييرات التي قد تطرأ على التنفيذ.

(2) مدخل الحاجات الثقافية أو الطلب الاجتماعي:

وهو يقوم على أساس ما للتربية من مضامين ثقافية واجتماعية علاوة على المضامين الاقتصادية، حيث يحرص كل مجتمع على تبنى السياسة التعليمية التي تهدف إلى توفير الفرص التعليمية لأكبر قدر ممكن من الأفراد طلبا للعائد الاجتماعي من التعليم مثلا في تحقيق الرفاهية الاجتماعية وزيادة قدرة الأفراد على التمتع بالحياة وبتكنولوجيا العصر من خلال التعليم.

والتخطيط التعليمي وفقا لهذا المدخل يسعى إلى تحقيق أهداف معينة للنمو التعليمي في مختلف المراحل التعليمية ليحصل الأفراد على أكبر قسط من الثقافة والتعليم. وتتحدد هذه الاحتياجات التعليمية يتبنى أهداف معينة للتعليم أو معدل معين للتوسع التعليمي.

ويتوقف نجاح هذا الأسلوب في تخطيط التعليم على معقولية أهداف النمو التعليمي بحيث يمكن تحقيق هذه الأهداف في ضوء الإمكانات المادية المتاحة، كما يؤثر مقدار أو الطلب الاجتماعي على التعليم على نجاح هذا الأسلوب في التخطيط.

ويقوم هذا المدخل على تقدير الاحتياجات من التعليم على أساس كمية الفرص التعليمية المطلوب توفيرها خلال فترة معينة ولتكن سنوات الخطة. ومن هذا يتضح تشابه هذا المدخل في التخطيط التعليمي مع مدخل القوى العاملة من حيث المنهج المستخدم.

وبطبيعة الحال، يتوقف تقدير المجتمع لحاجاته التعليمية لتلبية الطلب الاجتماعي على التعليم على ظروف المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية. وتبعا لهذه الظروف يختار المجتمع عن طريق التخطيط المسار الذي يمكن به تحقيق طموحاته التعليمية

حسب المتاح من إمكانات مادية وبشرية، كما يتوقف استخدام هذا الأسلوب على مدى التزام المجتمع بتوفير التعليم كحق إنساني للأفراد لا من أجل عائد اقتصادي، بل من أجل العلم ذاته وما يعود له من آثار اجتماعية.

وعلى ذلك يفيد اتباع هذا الأسلوب في التخطيط التعليمي في مراعاة الأهداف الثقافية والسياسية والتربوية التي تسير نحوها الدولة مثل تحقيق نسبة معينة من الإلزام بين الذكور والإناث، إلا أنه يسبب هذا الأسلوب عدم مراعاته للظروف الاقتصادية للمجتمع، فقد يؤدى إتاحة فرص التعليم للأفراد بدون اعتبار الحاجة من القوى العاملة إلى انخفاض نسب التشغيل، ومن ثم تتفاقم مشكلة البطالة بصورها المختلفة الظاهرة أو المقنعة.

ومن ناحية أخرى فإن استمرار التوسع التعليمي وزيادة الخريجين دون الحاجة إليهم بسبب فاقدا اقتصاديا كبيرا، ويخفض من إنتاجية وكفاءة التعليم، هذا بخلاف أن تقدير الحاجات التعليمية أمر في غاية الصعوبة وخوصا المراحل التعليمية الأعلى من المرحلة الأولى... وكل هذا يجعل استخدام هذا الأسلوب في التخطيط التعليمي غير شائع.

إن "أقصى حد من التعليم لأكبر عدد من الأفراد" هو الشعار الذي يلخص فلسفة هذا المدخل، بيد أن هذا الشعار ليس سهل التطبيق خاصة مع محدودية الموارد.

ويسعى هذا المدخل التخطيطي إلى مراعاة الاحتياجات الصريحة / الضمنية لتنمية الأفراد والجماعات والطبقات الاجتماعية في المناطق الريفية. وتسمى اليونسكو هذا المدخل باسم المدخل (الاجتماعي – الثقافي)

والسؤال المهم: كيف تستطيع جميع النظم التعليمية القيام بهذا الدور؟ خاصة إذا كانت الموارد محدودة؟ هذا في نفس الوقت الذي تجب فيه المحافظة على جودة التعليم؟

إنها حقا معادلة صعبة (المساواة مع الجودة في نفس الوقت).

ويبدو أن تخطيط التعليم يمكنه أن يفعل هذا تحت شروط معينه.ربما من خلال الاختيار بين البدائل والأولويات. وهو يعني بالنظرة الإنسانية التي تري أن للتعليم أهداف أخري غير الأهداف الاقتصادية ومعياره هو تلبية الاحتياجات الثقافية للمجتمع برمته.

وهنا يعني التعرف على الاحتياجات المستقبلية من التعليم تبعاً لمقدار الطلب الاجتماعي عليها، وتقدير هذا الطلب على التعليم على أساس سكاني أو ديمغرافي من حيث عدد الأماكن الدراسية المطلوبة في مختلف أنواع التعليم ومستوياته وتقدير نسبة التلاميذ الملتحقين بالمدارس أو المطلوب إلحاقهم بها. ويعني أسلوب الطلب الاجتماعي على التعليم بتوفير مختلف أنواع التعليم لكل تلميذ حسب قدراته وإمكانياته ورغباته. وبينما يركز أسلوب متطلبات القوى البشرية على حاجة الاقتصاد القومي من هذه القوى نجد أن أسلوب الطلب الاجتماعي يقوم على أساس التخطيط لتوفير قوة بشرية متعلمة بصرف النظر عن متطلباته أو حاجة سوق العمل.

والنقد الذي يوجه إلي المداخل الثلاثة السابقة للتخطيط هو أنها معنية بالكم لا بالكيف في التعليم وتهمل ما يعنيه هذا الكيف بالنسبة للتنمية والنقد الثاني أن جميعها تهتم بالتعليم الرسمي الذي يتم في المعاهد والمدارس العامة ولا تعني بالأنواع الأخرى من التعليم غير الرسمي مثل الدراسة بالمراسلة والتلمذة الصناعية وتعليم الكبار.

(3) أسلوب الدراسة المقارنة:

يعتمد هذا الأسلوب في التخطيط التعليمي على أخذ النظام التعليمي لبعض الدول المتقدمة اقتصاديا واجتماعيا، واعتباره نموذجا لتطور النظام التعليمي في المستقبل لوضع خطة طموح للتعليم، وذلك باعتبار أنه يمكن تركيب النظام التعليمي من عناصر منتقاة من نظم التعليم في بعض الدول المتقدمة، كان يؤخذ نظام المدرسة المهنية من ألمانيا، ونظام المدرسة الثانوية الشاملة من إنجلترا مثلا.

ويتوقف أسلوب الدراسة المقارنة في التخطيط التعليمي على عمق الدراسة التي تسبق اختيار الدولة النموذجية التي تؤخذ أساسا في المقارنة، وكذلك على مدى تفهم المخطط للعلاقة بـين الواقـع التعليمي والظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في الدولة الطموح.

وتنبعث الخطورة في هذا الأسلوب من اعـتماده عـلى الاقتبـاس والنقـل للـنظم التربويـة مـن الدول المختلفة إلى الدول المستفيدة حيـث يصـعب تقبلـه ونجاحـه لعـدم احـتمال وجـود التوحـد البيئي في الظروف الاقتصادية والاجتماعية بين البلدين. كـما أن أسـلوب التخطـيط المسـتعار يخـدم بالضرورة الخطة الشاملة للدولة الأجنبية وليس الخطة الشاملة في الدولة الطموح.

(4) مدخل التكلفة والعائد:

يقوم على أساس أن التعليم مجال مـن مجـالات الاسـتثمار وان الفائـدة الاقتصـادية لمختلـف مستويات التعليم يمكن مقارنتها بتقدير معدلات العائد أو المردود الفردي والاجتماعـي منهـا. وقـد أكدت بحوث ودراسات عديدة أن للتعليم عائدا اقتصاديا يفوق حجم الإنفاق عليه، وحاولت عديد من الدول تعرف دور التعليم في التنمية الاقتصادية من خلال مـدخل التكلفـة والعائـد وأيـا كانـت الطريقة المستخدمة في حساب العائد الاقتصادي، فهناك بيانات يلزم توفيرها من أهمها:

- عدد الأفراد في المستويات التعليمية والمراحل المختلفة.
- المستوى التعليمي للأفراد والدخول التي يحصلون عليها.
- المصروفات الدراسية والمباني التعليمية والتجهيزات.
- بيانات عن سوق العمل

وقد ظهرت الحاجة لدراسة العائد الاقتصـادي والاجتماعـي مـن التعلـيم في الوقـت الذي ظهرت فيه الحاجة لمواجهـة مشـكلة العجـز في المـوارد اللازمـة للمـنهج التعليمـي، فاتجهت الدراسات الاقتصادية لحسـاب هـذا العائـد، وكـان في مقدمـة هـذه الدراسـات

أبحاث "شولتر" و"دينسون" " ودينز" في المجتمع الأمريكي، بجانب أبحاث مماثلة في الاتحاد السوفيتي وبعض الدول الأخرى.

وكان من نتائج الاهتمام بالعائد الاقتصادي للتعليم الاتجاه نحو مقارنة هذا العائد بما ينفق على التعليم من أموال. وأصبح ينظر إلى التعليم في ضوء ما يدره من ربح للفرد والمجتمع، وما يتطلبه من أموال ومن ثم كانت دراسة العلاقة بين عائد التعليم وتكاليفه مدخلا في وضع خطة تعليمية ناجحة.

ويتخلص عمل المخطط التربوي الذي يستخدم هذا المدخل في إجراء الدراسات الاقتصادية على التعليم، مثل حساب التكاليف والعائد، واقتراح أولويات العمل التربوي في ضوء العلاقة بينها التي تسمى "معدل العائد " أو إنتاجية التعليم.

ويتميز هذا المدخل بأنه يوفر أسلوبا دقيقا لتكميم العلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي، ويرسم بعض المؤشرات للعلاقة بين التعليم والدخل وهو بذلك يهتم بالجوانب الاقتصادية في التعليم، الأمر الذي تتجاهله غالبية المداخل الأخرى للتخطيط التعليمي.

ولا يخلو هذا المدخل من العيوب،فلا يخفى ما يحتاجه من بيانات عن النظام التعليمي ومستويات دخول الأفراد في المجتمع وجداول التكاليف التعليمية إلى غير ذلك من البيانات الإحصائية التي قد يصعب الحصول عليها بدقة. كذلك يتطلب استخدام هذا المدخل تطبيق معادلات ومناهج إحصائية يدور حولها الجدل ويجانبها الصواب وكثير من الحالات. كما أن هذا المدخل يهتم بدراسة اتجاهات الماضي ويصعب به استقرار المستقبل.

(5) أسلوب تحليل النظم والتداخل المعرفي

شهد العالم بعد الحرب العالمية الثانية ثورة إدارية اقتصادية في الصناعة والتنظيم تتطلب بحوثا في تحليل العملية الإدارية لمعرفة المردود الاقتصادي، والتركيز على تحليل العمليات بصيغة لا تحتمل الخطأ إلى حد ما. وان هذا المنهج ملائم لتحديد أية مهمة أو

عمل في كافة المجالات، كما أن سرعة التغيير في جميع المجالات تتناسب مع الانفجار المعرفي ويتطلب أن يخضع القرار وعملية اتخاذه لحسابات دقيقة..إذ إن الثورة العلمية أدت إلى الكشف عن المزيد من القوانين التي تحكم المتغيرات. إضافة إلى أن الحاجة لهذا المنهج قد تصاعدت في كل المجالات حتى وصلت إلى البحوث أو العلوم المتداخلة حيث إن البحث يقوم به فريق من كل التخصصات.

الإجراءات المتبعة:

1- تحديد المشكلة: من خلال تحديد مواصفاتها ومداها الزمني، ومن يمولها، والظروف الايجابية والسلبية المحيطة بها، وهل هي مزمنة أو طارئة.
2- تحديد واضح للمدخلات والمخرجات في المنظومة
3- تحديد برنامج العمل داخل المنظومة من خلال الاهتمام بإجراءات التشغيل والضبط والتحكم في ضوء التغذية المرتدة.
4- تحليل المنظومة للتعرف على الخلل داخلها من خلال فك المنظومة إلى عناصرها ودراسة كل عنصر بشكل مستقل عن الآخر وعلاقته بالعناصر الأخرى.

وعند تحليل المنظومة ينبغي التركيز على:

1- ما العمليات في كل مكون.
2- ما الأهداف المطلوب تحقيقها.
3- من هم القائمون على هذه الإجراءات، ومستوى تأهيلهم، وخبراتهم.
4- أين يتم تأويل هذه الإجراءات.
5- ما الطرائق المستخدمة، ومتى وكم تستغرق، وما هي التعديلات... الخ.

خطوات التحليل:

1- تحديد الأهداف بوضوح (ففي بعض التجارب الفاشلة لا توجد أهداف)
2- تحديد البيئة والضغوط والتفاعلات التي تجري خلالها، من مبان وكهرباء ومواصلات ودعم لوجستي وغيرها.. وقوانين وتشريعات وأجور... الخ
3- المخرجات: وهي على مستويين قصير الأمد. وبعيد الأمد (القصير الأمد يمكن

التعرف عليه من خلال الامتحانات. والبعيد الأمد في ميدان العمل). وبالنسبة للإجراءات يتم التعرف على المستوى الثقافي للكوادر المنفذة للبرنامج والابتعاد عن استخدام طريقة المحاولة والخطأ، وعن الإجراءات غير المدروسة.

4- المدخلات: ما أفضل الطرق لاعتماد المدخلات داخل المنظومة، أو ما هي المواصفات التي ينبغي أن تتوافر في المدخلات داخل المنظومة.

نقد المداخل الشائعة في تخطيط التعليم:

بالنسبة لمدخل الطلب الاجتماعي هناك بعض أوجه النقد من أهمها صعوبة تحقيق هذا الطلب المتزايد خاصة في التعليم العالي مع نقص مصادر التمويل وعدم كفايتها مما يقلل من كفاية هذا التعليم، وهذا المدخل يتطلب إمكانيات كبيرة لتوفير التعليم للجميع. ولعل هذا ما دعي البعض إلى إطلاق مفاهيم خاصة بالتقشف عند التخطيط للتعليم

وبالنسبة لمدخل التكلفة والعائد، فإنه يواجه بمشكلات تخص القياس وحساب معدل العائد، خاصة أن الفكرة الأساسية في قياس العائد تعتمد على أن الفروق بين مستويات التعليم تعكس تفاوتاً في العائد بين المتعلمين.

والمشكلة أن التفاوت في مستوى التعليم ربما لا يكون العامل الحاسم في التفاوت في قيمة العائد من التعليم، فهناك مستوى ذكاء الفرد ومستواه الاجتماعي والاقتصادي ... الخ.

وهناك أيضًا مشكلة تتعلق بتكلفة "الفرصة البديلة" للطالب خلال سنوات الدراسة حيث أنها قد لا توضع في الاعتبار عند حساب العائد، كما أن حسابها ليس بالأمر الهين. كما أن نفقات التعليم مقابل العائد الاقتصادي، قد تسقط منها النفقات غير المباشرة (حيث تتحمل الأسرة جزءا من نفقات تعليم الأبناء).

وبالنسبة لمدخل القوى العاملة، هناك اعتراضات تواجه تخطيط التعليم وفقا لهذا المدخل من أهمها أن الأهداف الاقتصادية ليست الأهداف الوحيدة للتعليم، فهناك

أهداف اجتماعية ثقافية يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تخطيط التعليم، ومن هـذه الاعتراضـات أيضًا أن هذا المدخل ربما يتضاءل إلى مجرد إقامة التوازن بين العرض والطلب من القوى العاملة.

حاجة التعليم العربي إلى مدخل متكامل في التخطيط:

بالرغم من هذه المحاذير حول المدخل المتكامل في تخطيط التعليم، يرى الكاتب أهمية هـذا المدخل سواء كانت الدولة (أية دولة) تتبنى سياسة الاقتصاد الحـر (اقتصـاديات السـوق) أم تتبنـى سياسة الاقتصاد الموجه (المخطط مركزيا).

ولو أن هناك من يرى ضرورة الربط بين مدى تقـدم الدولـة والمـدخل الواجـب اسـتخدامه في التخطيط، ومن أصحاب هذا الرأي (جورج بسكاربولس) حيث يرى أن مدخلي (الطلب الاجتماعي) و(التكلفة / العائد) أكثر مناسبة للدول الغنية، لأن غنى هذه الـدول يسـمح لهـا بتحقيـق ومقابلـة رغبات الجماهير لأنواع معينة من التعليم، دون قلق على الكفاية الخارجية. كـما أن مـدخل القـوى العاملة أكثر ملاءمة للدول النامية أو الفقيرة أو حديثة الاستقلال، لأن في هذه الدول فجوة متسـعة بين طلبات الأفراد على أنواع معينة من التعليم وبين الاحتياجات الفعلية للتنمية.

المدخل المتكامل الذي نراه هو ذلك المدخل الذي يدمج المداخل الثلاثة (الطلب الاجتماعي - القوى العاملة - التكلفة / العائد) معا بحيث يعالج عيوب كل من هذه المـداخل منفـردا. ويسـمح بدرجة من المرونة التي تجعل متخذ القرار يختار بين البدائل والأولويـات حسـبما تحتـاج الظـروف المتغيرة والمفاجآت غير المحسوبة.

ومن أهم الأسس التي يرتكز عليها المدخل المتكامل في تخطيط التعليم ما يأتي:

- أنه لا يوجد مدخل مثالي في تخطيط التعليم.
- أنه يتضمن إيجابيات المداخل الثلاثة لأن أيا من مداخل التخطيط الثلاثـة لـه مميـزات كـما لـه عيوب.

- أنه يسمح بدرجة من المرونة.
- أنه يسمح بالاختيار بين البدائل والأولويات.
- أنه يضع التخطيط للتعليم في إطار التخطيط القومي الشامل.
- أنه يؤكد على أهمية التخطيط الإقليمي (لا مركزية التخطيط).
- أنه يوسع قاعدة المشاركة في عمليات التخطيط للمتخصصين في التعليم والاقتصاد والتنمية ورجال الأعمال.
- أنه يسمح باستخدام الأساليب الجديدة (التقنيات الحديثة) في التخطيط، لتساهم في دقة التنبؤ والإسقاط وغيرها من الوسائل التي تعمل على دقة إعداد وتقويم الخطط التربوية.
- أنه يضع في الاعتبار الطلب الاجتماعي على التعليم مع مراعاة جودة التعليم في ظل أسلوب التكلفة / العائد.

الفصل السابع

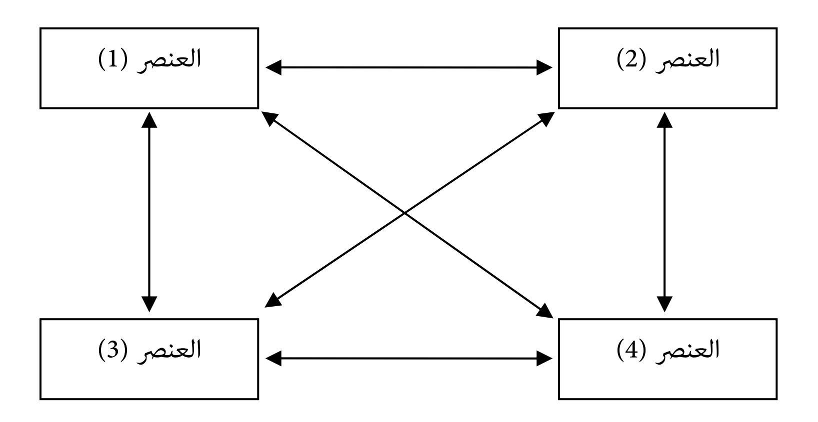
تحليل النظم التعليمية

الفصل السابع

تحليل النظم التعليمية

النظام مجموعة من العناصر المترابطة أو الأجزاء المتفاعلة التي تعمل معا من اجل تحقيق غايات مشتركة وأهداف محددة.

أي أن النظام هو الذي يجمع بين أجزاء تشكل في مجموعها تركيبا موحدا ،وتكون أجزاءه في علاقة تبادلية لا يمكن عزل احدها عن الآخر، فكل عنصر يحتفظ بذاتيه وخصائصه، ويتكون في النهاية كل متكامل، كما في الشكل التالي:



عناصر النظام والعلاقات بينها

مكونات النظام:

1- مجموعة أجزاء النظام (عناصر النظام).
2- مجموعة العلاقات التبادلية بين عناصر النظام (تحدد سلوك النظام).
3- إطار يجمع هذه العناصر والعلاقات في إطار واحد.

يسمى هذا الإطار حدود النظام ، وحدود النظام تحدد ملامح النظام وتميزه عن بيئته، والنظام لا يوجد من فراغ بل يوجد في بيئة تؤثر فيه ويؤثر فيها.

النظام التعليمي:

النظام	عناصره من منظور ما	عناصره من آخر
الجامعة	طلاب، أساتذة، أدوات تعليمية ، مباني ، ... الخ	كليات أكاديمية، القبول المركزي، التسجيل، شؤون الطلبة ، خدمات ..... الخ
الحاسوب	كيان مادي + كيان برمجي + الإنسان	وحدة إدخال + وحدة إخراج + وحدة المعالجة المركزية

النموذج العام للنظام:

يتكون النظام بشكل عام من:

1- المدخلات (input).

2- النشاط أو التشغيل (activity or processing).

3- المخرجات (output).

مدخلات النظام **system input**

هي جميع المتغيرات التي تؤثر في النظام (أي أن مدخلات النظام هي تأثير بيئته عليه). وهنالك ثلاثة أنواع من المدخلات:

1- مدخلات أساسية:

وهي البيانات التي يتم معالجتها من خلال عمليات النظام، ومن ثم يتم تحويلها إلى معلومات، وتشمل كافة الموارد والعناصر المتاحة واللازمة لتطوير النظام، ويستقبل النظام هذه العناصر من بيئته ويحولها إلى شيء جديد يسمى مخرجات النظام.

2- مدخلات استبدالية (احلالية):

وهي تلك العناصر أو الموارد التي لا تخضع إلى نشاط وعمليات النظام وإنما تصبح

أحد عناصره ومكوناته (مثال: قد يتعرض جزء من النظام إلى تلف أو نفاذ مما يستلزم تغييره وإحلال أجزاء أخرى غيره).

3- مدخلات بيئية:

وهى تمثل كافة المؤثرات البيئية التي لا تخضع لعمليات النظام كما أنها لا تصبح احد مكوناتها، وهي تؤثر تأثيرا خارجيا على عمليات النظام ونشاطه أو على النوعين السابقين من المدخلات، وقد تكون معوقة أو مساعدة للنظام، ومثال ذلك الضغط الجوي أو درجة الحرارة.

وفي النظام الجامعي نلاحظ أن الطلاب يتحولون إلى خريجين، والأفراد والمعدات ووسائل التعليم تدخل النظام كمدخلات ثم يصبحون أحد مكونات النظام وعناصره وبين آن وآخر يستبدلون بعناصر أخرى، كما أن العوامل الاجتماعية والاقتصادية تؤثر كمدخلات بيئية على النظام وعناصره.

عمليات النظام (نشاطاته)**processing**

هو التفاعل الذي يتم بين العناصر المختلفة للنظام (كمدخلات أساسية) من أجل تحويلها إلى مخرجات.

مخرجات النظام **output system**

وهو ما ينتج عن نشاط أي نظام ويكون مرتبطا ارتباطا وثيقا بأهداف النظام. مع ملاحظة إذا كان هنالك فرق بين أهداف النظام ومخرجاته فإن ذلك يدل على مدى انحراف النظام، وهناك نوعان من المخرجات هما:

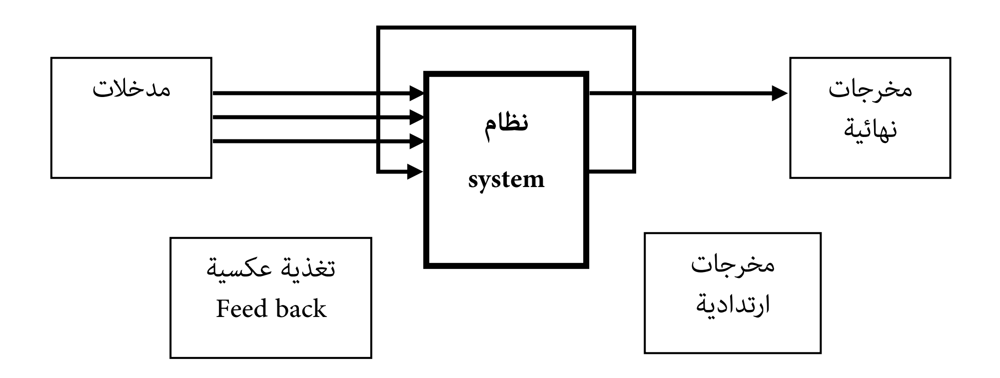
أ- مخرجات نهائية:

وهي المخرجات التي ينتجها النظام وتؤثر على النظام ضمن البيئة التي يعمل بها النظام (كما في النظام الجامعي: الطلبة الخريجون يعملون ضمن بيئتهم أي المجتمع).

ب- مخرجات ارتدادية:

وهي جزء من المخرجات التي تستخدم كمدخلات للنظام نفسه.

التغذية المرتدة **feed back**



شكل يبين التغذية المرتدة (الراجعة)

النظم الفرعية:

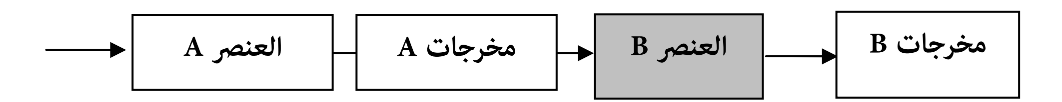
يمكن تقسيم النظام إلى عناصره المختلفة والتعامل مع هذه العناصر كنظم فرعية (subsystem) ثم تقسيم هذه النظم الفرعية إلى نظم أصغر، حيث يمكن تقسيم كلية التربية إلى إدارات وكل إدارة تعتبر **subsystem**، ويمكن تجزئة كل نظام إلى نظم فرعية وتلك إلى نظم فرعية اصغر، وتسمى هذه العملية التحليل إلى العوامل.

مستويات وعلاقة النظام:

يمكن تحليل النظام إلى نظم فرعية وصولا إلى آخر ما يمكن تحليله وبما يلائم البحث والدراسة. كما أن العلاقة بين عناصر النظام ما هي إلا عبارة عن مدخلات ومخرجات الأنظمة الفرعية وتأثير كل منها على الآخر. وهناك ثلاثة أنواع من العلاقات وهي:

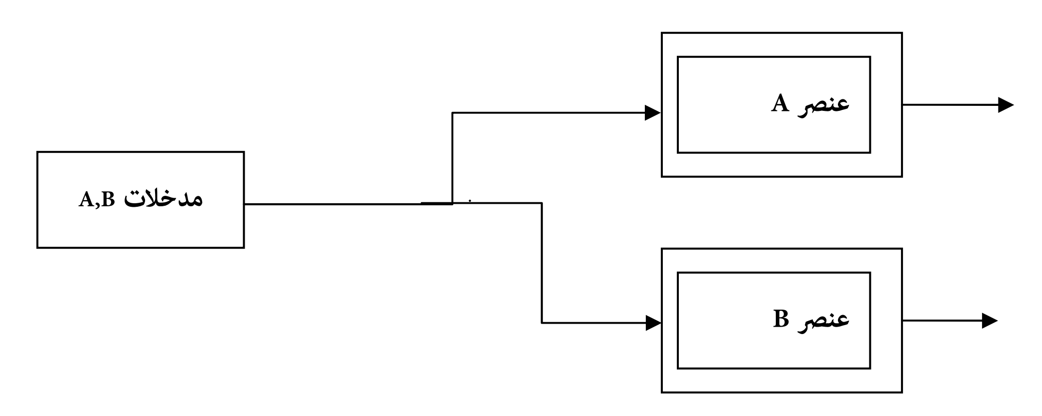
أ- علاقة (صلة) على التوالي (**Serial coupling**):

وتكون العلاقة بين عنصرين موصولة على التوالي، حيث تكون مخرجات عنصر مدخلا إلى عنصر آخر.



ب- علاقة (صلة) على التوازي (**Parallel coupling**):

حيث تكون العلاقة بين عنصرين صلة على التوازي إذا كان لكل من العنصرين نفس المدخلات.



ج- علاقة (صلة) الرد (**Feed back coupling**) :

وهي علاقة تغذية عكسية أو راجعة إذا كانت مخرجات العناصر هي نفسها مدخلاته. ذلك أن العلاقة بين عناصر النظام تعتمد على مستوى التحليل، كما تعتمد على درجة التعقيد.

أنــواع النظــم:

يمكن تقسيم النظم حسب علاقة النظام بالبيئة إلى:

1- النظام المفتوح **Open System**:

هو أكثر انتشارا وهو النظام الذي يتفاعل مع بيئته فيؤثر ويتأثر بها تأثيرا فاعلا، ويتميز بما يلي:

أ - المدخلات الأساسية تكون من بيئته.

ب- المدخلات البيئية تكون مؤثر خارجيا على عملياته.

ج - مخرجاته تكون مدخلات لبيئته.

2- النظام المغلق **Closed System**:

هو النظام الذي لا يتفاعل مع بيئته فلا يؤثر ولا يتأثر بها، أي أنه النظام الذي

يعمل مستقلا عن بيئته فليس له مدخلات ولا مخرجات، ويندر وجود هذا النظام لأن هذا الانعزال عن البيئة يؤدى إلى التلاشي.

3- النظام المغلق نسبيا **Relatively Closed**:-

وهو عبارة عن نظم مغلقة نسبيا ولكن ليس بشكل كامل.

مثل: الساعة التي تعمل بالبطارية.

تحـليـل النـظـم:

هي عملية تحليل لنظام قائم وتصميم نظام جديد ثم إقامة هذا النظـام وتنفيـذه وتقييمـه وذلك من اجل توفير المعلومات اللازمة لصنع القرارات في منظمة ما.

محلل النظم:

هو الشخص الذي يقوم بعملية تحليل النظم من حيث دراسة النظام القائم لتشخيص نقـاط ضعفه ومشكلاته ومن ثم تصميم نظام جديـد وإقامتـه وتنفيـذه وكـذلك صـيانته، ويـرتبط محلـل النظم بصورة أساسـية بـالأفراد سـواء داخـل نظـام المعلومـات أو المنظمـة أو خارجهـا فبـدونهم لا يستطع أن يقوم بعمله.

فريق عمل بالمشروع **Project Team**

هم مجموعة الأشخاص يعملون معا من اجل انجاز المشروع المناط بهم:

1- رئيس الفريق العمل (محلل النظم أو مدراء المنظمة)
2- عدد من محللي النظم حسب حجم المشروع.
3- ممثلين للمنظمة لهم دراية تامة بمنظمتهم وإجراءات العمل.
4- مبرمجا أو أكثر.
5- مشغل الحاسوب.

ويختلف هذا الفريق في تخصصاتهم وإعدادهم حسب المشروع (طبيعته، وحجمه).

مراحل تحليل النظم:

المرحلة الأولى: دراسة النظام القائم (**studying existing system**)

وتشمل:

- الدراسة التمهيدية
- والدراسة التفصيلية.

المرحلة الثانية: التحليل (**analysis**)

المرحلة الثالثة: تصميم النظام الجديد (**new system design**)

وتشمل:

- تصميم المخرجات
- تصميم المدخلات
- تصميم الملفات
- ثم تصميم العمليات.

المرحلة الرابعة: إقامة النظام الجديد.

وتشمل:

- تركيب النظام (system installation).
- إعداد البرامج (software development).
- التدريب (training).
- التوثيق (documentation)

المرحلة الخامسة: تنفيذ النظام الجديد وتقييمه (**implementation & evaluation**)

المرحلة السادسة: صيانة النظام (**maintenance**)

دراسـة النظام القائم:

الدراسة التمهيدية:

أحيانا تسمى بمرحلة التخطيط أو التعريف أو دراسة الجدوى.ويتم في هذه المرحلـة التعـرف على المشكلة وطبيعتها وأبعادها وتكوين فهم عام لها. أي إقامة مسح عام للنظام الحـالي وإمكانيـة تطويره أو تغييره أو البقاء عليه.

يتم في هذه المرحلة التعـاون بـين الإدارة ومحلـل الـنظم في انجـاز هـذه المرحلـة لان الإدارة تشعر فيما إذا كان النظام القـائم يحتـاج إلى تغيـير أم لا. وكـذلك العـاملين في المسـتويات الإداريـة المختلفة هم الأكثر إحساس بحكم معايشتهم لها وتأثيره على أعمالهم.

ويمكن لمحلل النظم دراسة المشكلة من خلال الخطوات التالية:

- تعريف المشكلة.
- وضع الأهداف.
- دراسة الجدوى.
- إعداد خطة العمل.

تحديد المشكلة:

يجب على محلـل الـنظم التعـرف عـلى المشـكلة مـن خـلال مسح شـامل للمنظمـة ولنظـام المعلومات القائم ويشمل:

أ - دراسة تاريخية للمنظمة للتعرف على طبيعة العمل في المنظمة.

ب- الهيكل التنظيمي للمنظمة حيث يجب أن يكون على علم بالمسـتويات الإداريـة في المنظمـة وموقع نظم المعلومات وخط سير الإجراءات والمعلومات بين أجزاء المنظمة.

ج- المعدلات الإدارية والمالية لسنوات متتالية.

وضع الأهداف:

ويجب أن تكون الأهداف:

أ - معرفة بوضوح.

ب- أن يكون الهدف محدد كميا (مثال زيادة التحصيل 10%)

ج- أن يكون الهدف محدد زمنيا (مثال زيادة التحصيل بنسبة 10% خلال سنة واحدة).

د - أن يكون الهدف قابل للتحقيق حيث يجب أن يكون طموحا في حدود الإمكانات والظروف المتاحة (ليس مستحيلا)

دراسة الجدوى :

تعتبر دراسة الجدوى مهمة قبل إجراء أي مشروع تعليمي طويل الأجل أو قصير الأجل، والغرض من دراسة الجدوى هو معرفة ما إذا كان النظام الجديد ممكن أم لا. وهنالك نوعان من دراسة الجدوى:

1- جدوى فنية: وهي تتعلق بالتكنولوجيا المستخدمة وإمكانية تطويرها أو استبدالها لكي تتناسب مع النظام الجديد ويكون العامل البشري مهما فيها إضافة إلى الآلات والمعدات والطرق الفنية والإمكانات الأخرى.

2- جدوى اقتصادية: وهي عملية تتعلق بالنواحي المالية والاقتصادية حيث يتم حصر التكاليف والمنافع ومن ثم تقييم البدائل.

تقرير دراسة الجدوى:

بعد أن يتم الانتهاء من دراسة الجدوى يقوم محلل النظم أو فريق العمل بإعداد تقرير مفصل بهذه الدراسة لإعلام إدارة المنظمة بالمشكلة وأسبابها والمقترحات بطرق حلها والتوصيات ويعتبر هذا التقرير توثيق لدراسة الجدوى ويشتمل على:

- تعريف للمشكلة ووصفها.
- أهداف النظام الحالي وهل تم تحقيقها أم لا ومدى القصور في تحقيقها.
- أهداف النظام الجديد ومدى قابليتها للتحقيق اقتصاديا وفنيا.
- وصف مقارن للنظامين الحالي والمقترح ويجب على محلل النظم وفريقه أن يضمن التقرير رأيه الشخصي وأفكاره عن هذين النظامين.
- قائمة مقارنة بالتكاليف المتوقعة والمنافع لكل من النظامين.

- التوصيات والمقترحات والتي يجب أن تكون منطقية.
- الملاحق (خرائط ورسوم بيانية وصور ومخططات)

بناءً على هذا التقرير الإدارة في المنظمة تقرر الاستمرار في النظام الجديد أم لا.

إعداد الخطـة:

إذا تمت موافقة على التوصيات والمقترحات المقدمـة في دراسـة الجـدوى فعـلى محلـل الـنظم (فريق العمل) يحصل على اعتماد خطي ثم يقوم بوضع خطة التنفيذ لهذه المقترحـات والتوصـيات ويجب أن تتضمن الخطة:

- الموارد المطلوبة (أجهزة، معدات، طاقة ، مواد خام ، موارد بشرية).
- تقدير التكاليف اللازمة لكل مرحلة من مراحل تطوير وإقامة النظام.
- الوقت اللازم لانجاز جميع مراحل النظام وجدوله هذا الوقت حسب طور ومراحل النظام.

الدراسة التفصيلية :

هي الدراسة الشـاملة والدقيقـة للنظـام القـائم وتعطـي فهـما عميقـا للمشـكلات التـي تـم تعريفها في المرحلة السابقة.وتمر هذه المرحلة بالخطوات التالية:

- التخطيط لإجراء الدراسة التفصيلية.
- جمع الحقائق والبيانات.
- تسجيل الحقائق والبيانات.

مراحل تحليل النظم:

1- جمع المعلومات:

وتبدأ هذه في مرحلـة الدراسـة التمهيديـة والتفصـيلية إلا أنهـا تكـون أكـثر تفصـيلا في هـذه المرحلة والغرض من جمع البيانات للإجابة على الأسئلة (ماذا يحـدث في النظـام متـى وكيـف وأيـن ومن الذي يقوم بذلك وهل ما يحدث دائما؟وما المعلومات التي ينبغي الحصول عليهـا؟)، ولتحقيـق هذه المراحل يجب على محلل النظم القيام بما يلي:

- إجراء العديد من المقابلات مع المستخدمين ذوي العلاقة.
- القيام بالملاحظات الشخصية الميدانية.
- الإطلاع على الوثائق والتقارير والملفات الخاصة بالمؤسسة.
- الإطلاع على البرامج الحاسوبية وملفات البيانات والبرمجيات الموجودة
- إجراء الاستبيانات الضرورية.

الأساليب المستخدمة في جمع المعلومات والبيانات

- المقابلة الشخصية.
- الاستبيان أو الاستفتاء.
- الملاحظة.
- البحث والتفتيش في السجلات.
- التقدير واخذ العينات.

2- المراقبة:

يقصد بالمراقبة التعرف بشكل ميداني على طبيعة العمل في المؤسسة التعليمية، للتعرف على طبيعة عملها، والصعوبات التي تواجه العاملين فيها.

وقد يجيب عن بعض الأسئلة، ومنها:

- هل توجد قوى بشرية معطلة؟ بشكل مستمر؟
- هل ينشغل العاملون عن العمل؟
- هل توجد وظيفة مراقبة الجودة؟

3- تحليل الوثائق:

يجب على محلل النظم أن يقوم بدراسة وتحليل كافة وثائق المؤسسة مثل: تقارير الميزانية، تقارير الإنشاء والخطط السابقة، محاضر اجتماعات المدراء، الجداول والملفات وغيرها.

الفصل الثامن

استخدام أسلوب النظم في تخطيط أنموذج لمتابعة الخريجين من كليات التربيـة (مع التطبيق على كليات المعلمين في سلطنة عُمان)

الفصل الثامن

استخدام أسلوب النظم في تخطيط أنموذج لمتابعة الخريجين من كليات التربية (مع التطبيق على كليات المعلمين في سلطنة عمان)

يتعرض كثير من أبحاث علم اجتماعيات التربية لدور المدرسة كنظام اجتماعي مصغر يحاول أن يتمثل قيم وتفضيلات النظام الاجتماعي الكبير، كما يحاول أن يلتزم بقيم وتفضيلات خاصة به. وإذا كان النظام التعليمي قد عجز، وتلك ميزة، عن إعداد النشىء إعداداً كاملاً للحياة والمهنة، وخاصة بالنسبة لإعداد المعلم المتخصص، فانه تمكن من إقناع الأكثرية العظمى من المعلمين لاستبطان أيدلوجيته استبطاناً كاملاً وتنفيذها بدقة وإخلاص، ويقنعه من خلال هذا بأن للمدرسة دورة عمل بذاتها ومستقلة عن النظم الاجتماعية والسياسية الأخرى.

وتعتبر مؤسسات إعداد المعلم منظومة فرعية من النظام التعليمي الكبير، وقد تعالت أصوات تنادى بضرورة مساعدة مؤسسات إعداد المعلم في تحقيق دورها الجديد مع الخريجين من خلال صيغة جديدة لتربية المعلم أثناء الخدم. فقامت محاولات إدارات التدريب التابعة لمديريات التربية والتعليم ووزاراتها في كافة البلدان العربية على تقديم ما يحتاجه المعلم من معارف ومهارات تمكنه من تحسين أدائه التدريسي من ناحية ومستوى كفاياته المهنية بصفة عامة من ناحية أخرى.

وقد استخدمت كفايات المعلم المهنية كوحدة لقياس مستوى المعلم التدريسي وفاعليته منذ فترة في البحوث التربوية، كما استخدمت أساليب عدة للتعرف على هذه

الكفايات، ويـذكر جـراى Gray أن بحـوث إعـداد وتـدريب المعلمـين التـي قامـت عـلى الكفايـات اعتمدت على أساليب منها(1، 8-11):

- طريقة التصور أو التخمين للكفاية.
- ملاحظة المعلم أثناء التدريس.
- الاستنتاج من خلال الدراسات النظرية.
- تحليل أداء المعلم التدريسي والمهني.

وقد أضاف أوكى وبراون Okey & Brawn (2،77-80) إلى هذه الأساليب الاعتماد على قـوائم الهيئات المتخصصة للكفايات التعليمية واستطلاع آراء المعلمين.

والبعض بعيداً عن الكفايـات في تقـدير مـدى فاعليـة المعلـم بعـد التخـرج اتجـه إلى أحكـام الإداريين والزملاء والتلاميذ وتحصيل التلاميـذ، إلا أن هـذه المحـاولات لم تحسـم القضـية في تحديـد أفضل هذه المؤشرات في تقييم أداء المعلم والتعرف على فاعليته (3، 9-251). وقد يرجع هذا إلى أن كل مؤشر منها ليس حصيلة مباشرة لأداء المعلم، بل هـو نتـاج عـدة عوامـل مـن بينهـا أداء المعلـم والمادة الدراسية والوضع الاجتماعي والاقتصادي بجانب متغيرات ربمـا لم تعـرف بعـد. ولكـن الشيء الثابت الآن أن ما يفعله المعلم هو الذي يقرر فاعليته وليس شخصه، وأن قضية فاعلية المعلم هـي من الأهداف الرئيسة التي تشغل بال المختصين بكل من إعداد المعلم قبل الخدمة وبعد الخدمة.

وكما جاء في السطور السابقة، أنه لا يمكن لمؤسسة تعليمية واحدة أن تعد معلماً يحقق أعلى كفاية أو فاعلية بمجرد تخرجه، وذلك ليس عيباً أو عجزاً في مؤسسات الإعداد، بل هـو ميـزة تجعـل لزاماً على المسئولين عن هذا المعلم تعهده بالتربية والرعاية بمجرد تخرجه بدرجـة تبـدأ مكثفـة ثـم تقل حتى تصبح منتظمة خلال سنوات عمله.

ومن المتوقع، في هذا العصر، أن يواجه المعلـم حـديث التخـرج صـعوبات في المهنـة يحاول أن يتغلـب عليهـا بمجهـوده الـذاتي مـن خـلال مشـورة الـزملاء والمـوجهين وإدارة المدرسة، إذا ما توفر الجو والمناخ المؤسسي الملائم لهذا، لكن ينـدر أن يطبـق نظـام فعـال

لمتابعة المعلم الخريج من خلال مؤسسات الإعداد قبل الخدمة أو من خلال الجهات المشرفة على أدائه المهني إما لسوء التخطيط أو لندرة الموارد المالية أو لكليهما معا أو لافتقار مؤسسات إعداد المعلم وتدريبه إلى هياكل وبني ديناميكية داخلية أو خارجية تجعلها مؤهلة لخلق فرص النمو المهني والعلمي للمعلمين، أو لكل هذه الأسباب (4،16-17).

ومع ظهور الحاجة لمثل هذا النظام لمواجهة الصعوبات التي تواجه المعلم المبتدئ ورفع كفاءته المهنية، كان السؤال: من أين نبدأ؟ من احتياجات هذا المعلم؟ أم مما ينبغي أن يكون عليه؟ من المقررات التي يقوم بتدريسها؟ أم من الكم المعرفي والعلمي الواجب أن يكون بين يديه. وكيف نبدأ؟ ولماذا نبدأ؟ وهل هناك نموذج دقيق يمكن أن يضمن أفضل الأهداف في هذا المجال.

إن إجابات مثل هذه الأسئلة تحدد في مجملها نموذج متابعة الخريجين كمنظومة صغرى يجب أن تعلن تبعيتها للمنظومة الكبرى في المجتمع، وبالطبع فإن نوعية الخريج من كليات التربية في البلاد العربية تمثل أحد المدخلات الرئيسة في نظام متابعة الخريجين المزمع تخطيطه في هذا الفصل. ولا شك أن البيئة العربية تضع بصماتها في نظام متابعة الخريجين وتجعله ذا ضرورة خاصة ومتميزة عنه من دولة عربية لأخرى.

وحتى يمكن وضع نموذج لمتابعة الخريجين من كليات التربية باستخدام أحد أساليب التخطيط الحديثة والتي تفيد في هذا النوع من البحوث وهو أسلوب النظم. يصوغ الكاتب السؤال التالي:

كيف يمكن استخدام أسلوب النظم في تخطيط أنموذج لمتابعة الخريجين من كليات التربية؟، وما المبادئ الواجب مراعاتها في ذلك عند استخدام أسلوب النظم؟

الهدف هنا وضع نموذج لنظام متابعة الخريجين من كليات التربية، ليكون نموذجاً قائماً على أسس علمية يمكن الأخذ به لدى متخذ القرار بما يضمن تحقيق أعلى مردود أكاديمي ومهني وإنساني باستخدام أقل وقت وجهد ومال.

ويقتصر الكاتب في وضع هذا النموذج على تحديد عناصر النموذج المقترح والعمليات التي يتضمنها وأدوار المشاركين فيه. ويعتمد على أسلوب النظم كمدخل لوضع النموذج المقترح لنظام متابعة الخريجين بالنظر إليه كنظام متكامل له مدخلاته وعملياته ومخرجاته.

أسلوب النظم **System Approach**

عرف محمد منير مرسى النظام بأنه مجموعة علاقات متداخلة بين الأجزاء المكونة للشيء، وأن أي نظام يتكون من نظم فرعية، وهو أيضًا فرع في منظومة كبرى(5، 28).

وقد عَرفت إستراتيجية تطوير التربية العربية أسلوب النظم على أنه أسلوب في التفكير ومعالجة المشكلات عن طريق إدراك ما بين الظواهر فيها من علاقات متبادلة(6، 338).

كما عرفه كوريجام وكوفمان Corrigam & Kaufman على أنه طريقة تحليلية وتركيبية تمكن من تحقيق الأهداف من خلال عمل منظم لفرعيات النظام التي تتكامل لتحقيق الأهداف المحددة للنظام (7، 382). ويستخدم أسلوب النظم في الفصل على الفصل الدراسي على أنه: أسلوب في التفكير ومعالجة القضايا يبدأ بتحديد المشكلة ثم الأهداف - ثم تصميم النظام - ثم تحليل عناصره - ثم التنفيذ والتقويم والمتابعة - ثم التغذية الراجعة وتصحيح المسارات.

تطور إعداد المعلم في سلطنة عمان:

تؤكد سياسة التعليم العمانية على الاهتمام بالمعلم باعتباره الركيزة الأساسية في عملية التربية، فقامت الوزارة بإنشاء معاهد خاصة لإعداد المعلم خلال الخطة الخمسية الثانية مع توفير برامج تدريب للمعلم العماني أثناء الخدمة، كما اهتمت الخطة بتشجيع المعلم العماني بمنحه حوافز مادية لجذبه لمهنة التدريس.

وترجع نشأة معاهد إعداد المعلمين في السلطنة إلى عام 1976 حيث صدر القرار

الوزاري رقم 76/81 لعام 1976 بشأن تأسيس معاهد المعلمين والمعلمات. وكانت هذه المعاهد تمنح شهادة "ثانوية المعلمين والمعلمات"، واستهدفت(12، 51):

- إعداد المعلم للعمل بسلك التدريس بالمرحلة الابتدائية بالسلطنة.
- مساعدة المعلم للإسهام الفعال في مشروعات تنمية البيئة والمجتمع وتطويرها.
- تمكين المعلم من النهوض بمسئولياته إزاء الوطن والإنسانية.
- مواصلة الدراسة في التعليم الجامعي عند التفوق.

كما أنشأت الوزارة معاهد للتربية لمدة عام بعد الثانوية العامة للمشاركة في إعداد معلم المدرسة الابتدائية أيضًا في نفس العام. ويوضح الجدول التالي إحصاء إعداد الخريجين من هذه المعاهد خلال الفترة 79-1983(51،12).

جدول يبين أعداد المعلمين الخريجين من معاهد إعداد المعلمين في السلطنة

في الفترة **80-1983**

العام الدراسي	**نظام العام الواحد بعد الثانوية**		**نظام الثلاث أعوام بعد الإعدادية**	
	معلمين	**معلمات**	**معلمين**	**معلمات**
1980	-	20	15	18
1981	-	21	49	21
1982	16	21	71	47
1983	24	37	123	120
جملة	40	99	258	206
	139		464	

وقد سبق عام 1979 محاولات في إعداد المعلم من قبل وزارة التربية والتعليم تمثلت في التأهيل الأساسي أثناء الخدمة للمعلمين، وقد تخرج من هذه الشعبة في الفترة 73-1982 (485) معلما ومعلمة.

ويتضح مما سبق أنه قد تخرج (139) معلما ومعلمة من المعاهد نظام العام الواحد

بعد الثانوية خلال الفترة 79-1983، كما تخرج (464) معلما ومعلمة من المعاهد نظام الثلاث أعوام بعد الإعدادية خلال الفترة ذاتها. وهذا يعنى أن أكثر من ألف معلم ومعلمة تم إعدادهم للتدريس بالمدارس الابتدائية في السلطنة من دور الإعداد المختلفة حتى عام 1983. وفى عام 1983 أصدر معالي وزير التربية والتعليم العماني قراراً بإنشاء الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات التي تتبع دائرة إعداد وتوجيه المعلمين بالوزارة، حيث تقرر أن تكون الدراسة بها لمدة عامين بعد الثانوية العامة. ويوضح الجدول تقديرا تقريبيا لأعداد الخريجين.

جدول يبين تقدير التطور الكمي للكليات المتوسطة / خريجين

بسلطنة عمان (13، 57)

السنة	8919	0199	1199	2199
الخريجين	161	1805	1375	1452

حيث يتضح من التقدير التقريبي للخريجين من الكليات المتوسطة بالسلطنة النمو التدريجي لإعداد الخريجين من الشعب التخصصية المختلفة. علما بأن الخطط الإستراتيجية ترمى إلى تحقيق التعمين الكامل لمعلمي المدارس الابتدائية في السلطنة والذي بلغ حتى الآن قرابة 75% بالعاصمة و65% بالولايات الأخرى تقريباً.

شروط القبول بالكليات المتوسطة بسلطنة عمان:

حددت دائرة إعداد المعلمين أعداد المقبولين، وطريقة تقديم الطلبات والتحقق من انطباق شروط القبول على المتقدمين، وهذه الشروط هي(14، 12):

- أن يكون عماني الجنسية.
- الحصول على شهادة إتمام المرحلة الثانوية العامة أو ما يعادلها.
- ألا يقل عمره عن (17) عاما عند الالتحاق بالكلية.
- أولوية القبول لخريجي نفس العام ثم للعام الذي قبله حسب الأماكن.

- نجاح الطلاب في الفحوص الطبية والمقابلات الشخصية وتوزيعهم إلى الشعب المختلفة حسب اختبارات التشعيب التي تضعها الدائرة المختصة لهذا الشأن.

وعلى المستوى النظري تحقق هذه الشروط الأهلية المناسبة لاختيار المعلم، إلا أن التطبيق الفعلي يقف مغايراً للحقيقة خاصة في الدقة في الفحوص الطبية والمقابلات الشخصية، كذلك تتعدد حالات عدم الالتزام بحد أدنى للدرجات في قبول الطلاب على مستوى الولاية الواحدة والدولة بوجه عام، بما يهدد تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في الكليات المتوسطة بسلطنة عمان.

الأهداف العامة لإعداد المعلم بكليات المعلمين بسلطنة عمان:

حدد النظام الأساسي هذه الأهداف في إكساب المتعلم القدرات التالية (13،7-10).

أولاً: المجال المعرفي:

1- إدراك البنية المنطقية المفاهيمية والنفسية للمادة الدراسية.
2- إثراء المادة الدراسية بما يساعد على تعزيز التعلم.
3- توظيف مصادر التعليم الصفي وغير الصفي للتعليم.
4- تنظيم التعليم الذاتي الفردي والرمزي.
5- تشخيص الصعوبات التي يتعرض لها التلاميذ أثناء تعلمهم.
6- علاج المشكلات السلوكية والتعليمية.
7- وضع الأسئلة التي تتوفر فيها الشروط الجيدة.
8- تنويع وسائل التقويم والتقييم في التشخيص والعلاج.
9- استخدام التغذية الراجعة في توجيه العملية التعليمية.
10- استمرارية التقويم وتنويعه.

ثانياً: الإعداد المهني:

1- تنمية اتجاه النمو المهني للطلاب.
2- الانتماء لمهنة التعليم.

3- الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم قولا وعملا.
4- اكتساب الجوانب الأساسية من الثقافة العامة بما يمكنه من وضع معلومات التلاميذ في إطارها الكلى المنظم.
5- تنظيم تعلم الأطفال في الصفوف الابتدائية الدنيا.
6- استخدام المبادئ النفسية والتربوية في المواقف التعليمية.
7- الانتماء للوطن على المستوى الإسلامي ـ العربي، والمستوى الوطني المحلى، والمستوى العالمي.
8- التكيف للعيش في عصر متغير تغيرا متسارعا.
9- اكتساب فلسفة تربوية ترتكز على المبادئ النفسية والتربوية الحديثة والعقيدة الإسلامية ومنسجمة مع فلسفة التربية العمانية.

ثالثاً: مخرجات النظام:

تستهدف هذه الكليات تمكين الطلاب من استغلال وقت الفراغ استغلالا وظيفيا وتنمية التفكير العلمي لديهم، وتقوية إيمانهم بالله وولائهم للوطن وقائده وانتمائهم واعتزازهم بالحضارة الإسلامية عامة والقيم الإسلامية خاصة.

ويتضح مما سبق أن هذا النظام يتفق مع النظم الشائعة في البلدان العربية مع اختلاف المسميات والتركيبات، وفى الوقت نفسه يختلف مع معظم دول العالم في مدة الدراسة حيث إن هناك قرابة 70% فقط من دول العالم تعد معلم المدرسة الابتدائية في دور لمدة عامين أو أكثر. ويمكن القول أن مدة العامين هذه لها مبرراتها التي تقف في مقدمتها سرعة إعداد الأعداد المطلوبة من المعلمين العمانيين، إلا أن هذه المدة قد تترتب عليها أثار تربوية غير مرضية في كل من المعلم الخريج وميدان العمل المتمثل في المدارس الابتدائية في الجانب الكيفي لتحقيق الأهداف.

أما بالنسبة لأهداف الكليات سابقة الذكر، فانه يتضح لمن يطلع عليها ولأول وهلة عدم دقة الألفاظ والصياغة وعموميتها المفرطة وعدم ملاءمتها، إما للبساطة

المفرطة أو عدم إمكانية التنفيذ على مستوى مناسب من الكفاية من ناحية أخرى، وكل هذه السمات يمكن التخلص منها بمراجعة دقيقة ـ لهذا الأهداف من قبل المختصين بما يسهم في تحقيق هذه الأهداف ويضئ الطريق أمام الكليات. ومن الجوانب الايجابية في هذه الأهداف اهتمامها بالإعداد المهني للمعلم وهذا يلائم معلم المدرسة الابتدائية.

ومن أهم الجوانب التي أغفلتها هذه الأهداف:

1- رفع المستوى الأكاديمي للخريج بما يتناسب التقدم العلمي والمعرفي العالمي السائد وليس بما يناسب المقررات الدراسية التي يدرسها فقط.
2- المساهمة في خدمة البيئة وربط الكليات بالمجتمع والبيئة المحلية.
3- دور الكليات في إجراء البحوث التربوية والتعليمية التي تسهم في حل مشكلات المعلمين اليومية في مدارسهم بمشاركة الدوائر المختصة بالوزارة.
4- لم تشر الأهداف إلى إعداد المعلم المتخصص في إحدى المقررات الدراسية كمعلم المادة برغم التصريح بإعداد معلم الصف مع أن المستويين معمول بهما في هذه الكليات.

خطة الدراسة بكليات التربية:

تخضع الدراسة بالكليات المتوسطة لنظام المقررات الدراسية التي يرتكز على تحديد مساقات دراسية لكل فصل دراسي، ومدة الدراسة أربعة فصول دراسية (سنتين دراسيتين) بعد الثانوية العامة أو ما يعادلها. حيث يحدد وزير التربية سنوياً موعد بدء ونهاية الدراسة والفصول الدراسية، وعادة ما يمتد الفصل الدراسي الواحد لقرابة أربعة أشهر دراسية.

وتفيد دراسة الخطط الدراسية للمراحل التعليمية في التعرف على مدى تكامل هذه المقررات ودورها في تحقيق أهداف المؤسسة، كما تفيد أيضًا في تقويم النظم التعليمية ومعرفة جوانب القصور في كفايات الخريج.

وبالنظر في خطط الدراسة بالشعب التخصصية المختلفة بالكليات المتوسطة يمكن ملاحظة مدى ازدحام بعض التخصصات بالمقررات الدراسية، وفى الصفحات التالية عرض وتحليل وتقويم لهذه الخطط الدراسية.

أولاً: مواد الثقافة العامة:

وهى الثقافة الإسلامية (111ت ع) - اللغة العربية (112ت ع)- اللغة الانجليزية (113ت ع) - الدراسات الاجتماعية (عمان والحضارة الإسلامية) (114ت ع) ومدة كل مساق منها ثلاث ساعات نظرية تضاف لها ساعتان عمليتان بالنسبة لمساق اللغة الانجليزية فقط. وكلها تدرس ضمن الفصل الدراسي الأول بالكلية. وترمى هذه المساقات إلى تزويد الدارسين بالمعلومات العامة وتنمية مفاهيمهم ومهاراتهم حول قضايا المعرفة الأساسية اللازمة لهم، كما تكسبهم اتجاهات ايجابية نحو قضايا اللغة العربية والمجتمع الإسلامي.

وبجانب هذه المساقات الثقافية الأربعة يدرس الطلاب التربية الفنية (115ت ع) والتربية الرياضية (116ت ع) والتربية المهنية أو الثقافة الأسرية (121ت ع ـ 122ت ع) بواقع ساعتين معتمدتين أسبوعيا. ويضاف لكل هذا ثلاث ساعات معتمدة في اللغة الانجليزية لجميع الشعب وبذلك يصل عدد الساعات المعتمدة لمساقات الثقافة العامة إلى (3+18) أي (21) ساعة معتمدة وهى بواقع 26.9% من جملة الساعات المعتمدة للإعداد التكاملي بالكليات.

ثانياً: المقررات التربوية:

وهي تضم ما يلي:

1- مواد الثقافة المسلكية:

وتهدف إلى تزويد الدارس بالمعلومات التربوية والنفسية وفلسفة التربية المتطورة بجانب المهارات الأدائية المناسبة. وهذه المواد هي: المدخل في التربية (11ت م) وعلم النفس التربوي (112ت م) بالفصل الدراسي الأول - أنماط التعليم (121ت م) وتخطيط

المناهج وتطويرها (122ت م) بالفصل الدراسي الثاني ـ وتكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية (211ت م) والقياس والتقويم 212ت م) ـ بالفصل الدراسي الثالث ـ ثم الإدارة والتوجيه التربوي (221ت م) والفصل التربوي التطبيقي (22ت م) وأخلاقيات مهنة التعليم (223ت م) والتربية البيئية (224ت م) في الفصل الدراسي الرابع، ويضاف لمساقات هذا القسم مساقات التربية العملية وهى ثلاثة مساقات تدرس بالفصول الدراسية الثلاثة الأخيرة بالكلية (225ت م) أما الساعات المعتمدة لهذه المساقات فهي ساعتان معتمدتان لكل منها عدا أخلاقيات المهنة والتربية المهنية فلكل منها ساعة واحدة معتمدة، والتربية العملية التي تدرس بواقع ساعة واحدة في الفصل الدراسي الثاني وساعة واحدة في الفصل الثالث وساعتان في الفصل الرابع بجانب ساعتين عمليتين في الفصلين الثاني والثالث وأربع ساعات عملية في الفصل الأخير.

ولهذا يصل عدد ساعات هذا الجانب إلى 22 ساعة معتمدة نظرية موزعة على الفصول الدراسية الأربعة.

2- مواد التخصص بالمرحلة الابتدائية:

وتهدف إلى تمكين الطالب من تنظيم تعلم أطفال الصفوف الدنيا بالمدرسة الابتدائية وتنمية شخصياتهم بشكل سوى ومتكامل وهذه المواد هي: علم النفس التطوري (11ت أ) بالفصل الأول ـ سيكولوجية اللعب (121ت أ) وأساليب اللغة العربية (122ت أ) بالفصل الثاني ـ التكيف والإرشاد النفسي (222ت أ) بالفصل الرابع، وإدارة الصف وتنظيمه (221ت أ) بالفصل الرابع ـ ومعلم الصف (211ت أ) بالفصل الرابع أيضا ويتم تدريس هذه المساقات بواقع ساعتين معتمدتين أسبوعيا. وبذلك يصل عدد ساعات هذا الجانب إلى 12 ساعة معتمدة:

3- الطرق الخاصة بالتخصص:

وهى طرق تدريس التربية الإسلامية ـ اللغة العربية ـ اللغة الانجليزية ـ العلوم ـ الرياضيات ـ الدراسات الاجتماعية ـ التربية الأسرية ـ وهى تدرس بواقع ساعتين

أسبوعيا لكل شعبة.

ومما سبق يتضح أن مواد الإعداد المهني بكليات المعلمين يتم تدريسها خلال (2+12+22) أي 36 ساعة معتمدة وهى تقابل 46.2% من جملة الساعات المعتمدة البالغة 78 ساعة معتمدة.

ثالثاً: الإعداد الأكاديمي (مساقات التخصص):

يهدف هذا الجانب من الإعداد إلى إكساب الطلاب المعلومات والمفاهيم الأكاديمية الخاصة بالتخصص الذي اختارونه، ويدرس الطلاب قرابة 7-8 مساقات بكل قسم. وتصل جملة الساعات المعتمدة في كل قسم إلى (21) ساعة معتمدة وفيما يلي عرض للمساقات بكل تخصص والساعات المعتمدة لكل مساق:

1- تخصص التربية الإسلامية:

يهدف هذا القسم إلى إكساب الطالب المعلم القدرة على تنظيم تعلم مادة التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية والتحلي بأخلاق الإسلام وتشرب روحه ومبادئه ويدرس الطلاب في هذا القسم المقررات الآتية:

- علوم القرآن الكريم (121ت س) .
- العقيدة (22ت س) .
- أصول الفقه (123ت س).
- فقه العبادات (212ت س) .
- السيرة النبوية الشريفة (211ت س).
- علوم الحديث (213ت س).
- التفسير (221ت س) .
- فقه المعاملات (222ت س) .

بواقع ثلاث ساعات معتمدة لكل منها عدا القرآن والعقيدة وأصول الفقه بواقع ساعتين لكل منها فقط.

2- تخصص اللغة العربية:

يهدف هذا القسم إلى إكساب الطالب المعلم القدرة على تدريس مواد اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بكفاءة وفاعلية، حيث يتم تدريس المساقات التالية:

- النحو (121ل ع).
- الأدب (122ل ع).
- النصوص الأدبية (211ل ع).
- الصرف (212ل ع).
- الأدب (213ل ع).
- المصادر وطريقة الفصل(221ل ع).
- النقد الأدبي (222ل ع).

وكل منها بواقع ثلاث ساعات معتمدة أسبوعيا.

3- تخصص الدراسات الاجتماعية:

تهدف مساقات هذا التخصص إلى تنمية المفاهيم والمعارف في التاريخ والجغرافيا وإكساب الاتجاهات الايجابية إزاء القضايا التاريخية والجغرافيا والبيئية بجانب مهارات رسم الخرائط. ويدرس الطلاب في هذا التخصص المساقات السبعة التالية:

- أساليب الفصل الجغرافي (121دج).
- دراسات في التاريخ والحضارة (122دج).
- الجغرافيا الاقتصادية (211دج).
- علوم البيئة (212دج).
- تاريخ أوروبا في العصور الوسطى (213دج).
- دراسات في جغرافية الوطن العربي (221دج).
- التاريخ الإسلامي (222دج).

وكل منها بواقع ثلاث ساعات معتمدة أسبوعيا.

4- تخصص العلوم:

ويهدف هذا التخصص إلى تزويد الطلاب المهارات والمعلومات الضرورية التي تؤهلهم لتعليم وتعلم العلوم بالمرحلة الابتدائية حيث يتم تدريس المساقات التالية: ـ

- الكيمياء (121ع).
- الميكانيكا والظواهر الموجية (122ع).
- الكهرومغناطيسية والالكترونات (211ع).
- الفلك والجيولوجيا (212ع).
- الخلية (213ع).
- بيولوجيا الكائنات الحية (221ع).
- الكيمياء العامة (222ع).

وهى بواقع ثلاثة ساعات معتمدة أسبوعيا لكل مساق.

5- تخصص التربية الأسرية:

تهدف مساقات هذا التخصص إلى مساعدة الطالب المعلم على تزويد تلاميذ المدرسة الابتدائية بالمعارف الوظيفية اللازمة لهم في حياتهم الحاضرة والمستقبلة، وتنمية اتجاهاتهم الايجابية إزاء الأسرة والبيئة بجانب المهارات الأساسية في هذا المجال.

وتدرس في هذا التخصص المساقات التالية بواقع ثلاث ساعات معتمدة لكل منها:

- التغذية (121ت ر).
- الملابس والمنسوجات وأشغال الابرة (122ت ر).
- الغداء والطهو (211ت ر).
- التربية الصحية (212ت ر).
- الخياطة والتفصيل (23ت ر).
- الحديقة المنزلية (221ت ر).
- الإدارة المنزلية (222ت ر).

6- تخصص الرياضيات:

يهدف هذا التخصص إلى إعادة الطالب المعلم إعدادا يساعده على التفكير والإبداع في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية وتدرس المساقات التالية بواقع ثلاث ساعات معتمدة أسبوعيا لكل منها:

- أسس الرياضيات (121ر).
- التفاضل والتكامل(1) (122ر).
- التفاضل والتكامل(2) (211ر).
- الإحصاء والاحتمالات (212ر).
- نماذج من الهندسة (213ر).
- الجبر الخطى (221ر).
- الحاسبات ولغة البرمجة (222ر).

7- تخصص اللغة الانجليزية:

يهدف إلى زيادة قدرة الطلاب الأكاديمية بما يمكنهم من تدريس مقررات اللغة الانجليزية بالمرحلة الابتدائية بكفاءة وفاعلية. وتدرس المساقات الموضحة بالجدول المرفق بما يحقق (21) ساعة معتمدة نظرية أسبوعيا بخلاف الساعات العملية الموضحة بالخطة.

معايير تخطيط المتابعة الميدانية للمعلم وأهميتها:

يعتبر مفهوم متابعة الخريجين من المفاهيم الحديثة في قاموس التربية، بل ويغشاه كثير من الخلط مع بعض المفاهيم والعمليات الأخرى في مجال التخطيط والتنظيم والإدارة. حيث يخلط بين المتابعة الميدانية والتقييم خاصة بين فريقي المرشدين الميدانيين للمعلمين والموجهين التربويين. ومع الاعتراف بأهمية عملية التقييم في توجيه المعلمين وإرشادهم، إلا أنها تعتبر إحدى مهام عملية المتابعة التي يتمخض عنها تقارير المتابعة، فالتقييم كما ورد في قاموس التربية هو الحكم الموضوعي على العمل إصلاحا أو فسادا

بتحليل المعلومات المتوفرة وتفسيرها (119،17). وغالبا ما ترتبط نواتج عملية التقييم بمستوى الطلاب وحبهم للمادة والعلم أي بجوانب معرفية ومهارية وانفعالية لدى المتعلم(256،18). والمتابعة أن قصرت في تحقيق أهدافها اقتربت من معنى عملية التقييم هذه.

وقد يحدث الخلط بين مفهوم المتابعة وعملية التدريب، إما لحداثة مفهوم المتابعة أو لعدم وضوح مفهوم التدريب. حيث ينظر البعض إلى التدريب على أنه مرادف للتعليم، في حين أنه يتميز عن التعليم بالتخصصية أو التهيئة المهنية للدارسين في حين يضمن التعليم للدارسين الثقافة والمعلومات العامة غير الموجهة لمهنة أو فرقة معينة، كما يتولى التدريب الاهتمام بمستلزمات مهنة أو حرفة معينة(460،19)0 ولعل السبب في نشوء هذا الخلط أن كلا من المتابعة والتدريب عمليتان متزامنتان لدى المعلم أثناء الخدمة، إلا أن الأولى أساسية لتحديد مرامي الثانية، كما أن كلا منهما ليس على نفس المستوى التنظيمي والإداري في العملية التعليمية، ففي حين تقع عملية المتابعة على المستوى التنظيمي للعملية التعليمية، تقع عملية التدريب في المستوى التنفيذي، فالتدريب يهتم بتلبية احتياجات المعلمين، بينما تهتم المتابعة باكتشاف هذه الاحتياجات من خلال نظام إداري متتابع ومستمر.

وتبقى الإشارة إلى وجود علاقة بين المفاهيم المختلفة: التعليم والمتابعة والتقييم والتدريب، حيث يكون التعليم قبل البدء في الخدمة ثم تأتى المتابعة للتعرف على أثر التعليم ثم التدريب لتلبية الاحتياجات المستخلصة من برنامج المتابعة ثم التقييم للتعرف على مستوى الفرد في المهنة.

وخلاصة مفهوم المتابعة الميدانية للمعلمين انه نشاط تربوي هادف من المشرفين على عمل المعلم يرمى إلى التعرف على المستوى العلمي والمهني للمعلم لدفعه للعمل بايجابية وقدرة على العطاء وفاعلية أفضل. ولا شك أن هذه العملية ضرورة علمية وتربوية لا يمكن التغاضي عنها، لتعجيل النمو المهني والعلمي للخريج وتحقيق أعلى

كفاية ممكنة له. وواضح من هذا التعريف أن عملية المتابعة تحتاج لكثير من المشاركين من كوادر إدارية وفنية مختلفة وذلك لصياغة إستراتيجية شاملة لتنظيم عملية المتابعة الخارجية للمعلمين تأخذ في حسبانها التكامل المستمر والشامل بين مؤسسات الإعداد المهني والأكاديمي ومؤسسات العمل المسئولة عن فاعلية هؤلاء المعلمين. ومما لا شك فيه أن نجاح برامج المتابعة مرهون بالتجويد النوعي والكمي لبرامج تأهيل المشاركين في هذه العملية وبقدرة هذه البرامج على تحقيق أهدافها المتوخاة والإسهام الحقيقي في ميدان إعداد المعلمين.

ومتابعة المعلمين ضرورة علمية وتربوية ومهنية لا يمكن التغاضي عنها لتحقيق أعلى كفاية للمعلم في إطار تحقيق الفلسفة التربوية العامة وتتركز أهمية هذه العملية وتجعلها ضرورة ذات طبيعة خاصة، فيما يلي:

1- **بالنسبة لدور إعداد المعلم:** تختار دور إعداد المعلم طلابها بشروط معينة، وتسير بهم ضمن خطة دراسية محددة لإعدادهم كمعلمين يقودون العمل في المدرسة على أفضل وجه، وتعتبر عملية المتابعة الميدانية للمعلم، وخاصة بالنسبة للمعلم المبتدئ بمثابة التجريب للمعلم للتعرف على نقاط القوة والضعف لديه والتي ترتبط بعملية إعداده في مؤسسات إعداد المعلمين بما يمكن أن يمثل التغذية الراجعة المفيدة لتلك المؤسسات، خاصة وان المعلم المبتدئ غالبا ما يزاول أعمالا لم يتدرب عليها في كليات الإعداد مثل المشاركة في تطوير المناهج الدراسية ودراسة حالات بعض التلاميذ وذوى الحالات الخاصة ـ تنويع طرق التدريس في بعض الصفوف الدراسية التي تواجهه فيها صعوبات في التعلم لدى التلاميذ. هذا بخلاف القيام بالبحوث الإجرائية والتجريبية والمشاركة في الإدارة المدرسية وفهم السياسة التعليمية ونقدها.
وتزداد أهمية المتابعة الميدانية للمعلمين بالنسبة لمؤسسات إعداد المعلم مع تزايد الجدل حول أكثر نظم الدراسة بهذه المؤسسات كفاءة وفاعلية والتي تكفل تزويد

المعلمين بالمهارات التي تمكنهم من الاضطلاع بأدوارهم بنجاح وتعمل على رفع مستوى أدائهم (46،23). وكما يقول تايلور Taylor وهيرمان Haberman انه لازال الجدل حول كفاية النظام التتابعى أو النظام التكاملي في إعداد المعلم الكفء حيث ظهرت لكل منهما مميزاته وعيوبه (48،24). هذا بخلاف أن مؤسسات إعداد المعلمين بالسلطنة، وكما سبق عند دراسة نظام الكليات المتوسطة تعتمد في تقويمها النهائي للطلاب على أعمال السنة والاختبارات الشهرية والتقارير النظرية الروتينية، بجانب الاختبار النهائي، وكلها مشكوك في قيمتها بالنسبة لتقييم المعلم كمعيار لنجاحه.

وخلاصة القول أن نتائج تقارير متابعة المعلم المبتدئ تساعد مؤسسات الإعداد على مراجعة وتطوير برامجها وأنشطتها، هذا بخلاف أنها أداة لتحقيق الترابط بين الخريجين ومؤسسات الإعداد. ولكن فالأمر يرتبط بمدى فاعلية نظام المتابعة. وقد كشفت الدراسات عن أن قرابة 67% من الكليات المتوسطة بدول الخليج العربي وكذلك مراكز التأهيل التربوي توجد بها نظم للمتابعة من خلال زيارات للخريجين في مواقع عملهم وتنظيم اجتماعات دورية لهم أو من خلال برامج تجديدية (58،25).

2- ومتابعة الخريجين بالنسبة لمؤسسات إعداد المعلمين تمكنها من التعرف على مستوى الأداء المهني والأكاديمي للمعلم والتعرف على واقع وظروف العمل في الميدان وما يدور به من مشكلات. ومن خلال تقارير المتابعة يمكنها التعرف على أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين، ومن ثم المشاركة في بناء البرامج التدريبية الفعالة في تحقيق النمو المهني المستمر للمعلم. وهنا يقرر تايلور Taylor ضرورة تحمل مؤسسات إعداد المعلمين مسئولية النمو المهني للمعلم (198،25) كما أكدت على هذا كافة المؤتمرات التربوية العربية التي اهتمت بعلاقة برامج ومؤسسات الإعداد بأوضاع المعلمين ومستواهم المهني مثل مؤتمر إعداد المعلم بدول الخليج المنعقد بالدوحة في 1984، والبعض يقترح في هذا الإطار أن تكون السنة الأولى في

عمل المعلم المبتدئ تحت إشراف مباشر من مؤسسة الإعداد لتكون جزءا من التدريب العملي ـ ولعل هذا الأمر يتطلب أن تتبع مؤسسات الإعداد للجامعات لما يضمنه ذلك من تحسن في مستوى دور ومؤسسات إعداد المعلمين.

3- وتفيد متابعة الخريجين في خلق فرصة احتكاك ايجابية بين خريجي الفوج الواحد أو أكثر من فوج، مما يتيح إمكانية تدارس الشئون المشتركة ودراسة أوضاعهم وتبادل الخبرات المهنية حول مشكلاتهم المهنية.

4- يسير نظام إعداد معلمي المدرسة الابتدائية بالكليات المتوسطة وفق نظام الساعات المعتمدة الذي سبقت الإشارة إليه، ويعتمد هذا النظام على الكفايات التدريسية، ويستلزم هذا النظام التعرف على مدى فاعلية الخريج في أداء هذه الكفايات، وتفيد متابعة المعلم في التعرف على الكفايات التي تعوزه والكفايات المتوفرة.

5- إن متابعة الخريجين من أكثر العناصر التعليمية إلحاحا للتطوير بالنسبة للكليات المتوسطة بالسلطنة، بل وفى دول الخليج بوجه عام. هذا بجانب أن هناك قضايا أخرى تفيد المتابعة الميدانية في تطويرها مثل تحسين أوضاع المعلمين والتنسيق بين مؤسسات إعداد المعلمين وجهات العمل.

6- تعتبر متابعة الخريجين أمرا في غاية الضرورة بالنسبة للمعلم المبتدئ بوجه خاص حيث تساعده على التأقلم مع المهنة والأجواء المحيطة به وكذا زيادة كفاءتهم الفنية ومهاراته التدريسية.

7- تفيد المتابعة الميدانية للمعلمين في تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة والتعرف على مدى استفادة المعلم منها وتقويمها.

أهم مبادئ تخطيط نظام متابعة الخريجين من كليات التربية:

وعلى ما سبق، ينظر لنظام متابعة الخريجين عملية حصر الإمكانات الإدارية والفنية لدى المشرفين على المعلم والمشاركة في تربيته وتدريبه، وتوجيهها نحو تحسين كفايات

المعلم المهنية وتعميقها، بما يحقق مزيدا من التكيف والتأقلم مع المهنة، وللقيام بهذه المهمة، يستلزم الأمر أن تلازم قطاع المتابعة الميدانية إستراتيجية خاصة تقوم على المبادئ التالية:

1- الاستفادة من نتائج البحوث التربوية المهتمة بتربية المعلم وتطويره ليلائم التغير العالمي المعاصر الذي يصعب على مؤسسات الإعداد أن تلاحقه.

2- الحفاظ على الجانب الإنساني في موقف المتابعة بين جميع العناصر البشرية التي تشارك في العملية على مختلف المستويات: مثل المعلمين وزملائهم والموجهين والمديرين بالمدرسة وخارجها والمشاركين من مؤسسات إعداد المعلمين.

3- تحديد الإستراتيجية التي تتم في ضوئها عملية المتابعة، فأما أن تسير المتابعة منتظمة مع جميع الخريجين، أو تسير حسب أولويات معينة(28،75-76).

ففي إستراتيجية متابعة الخريجين، يمكن متابعة جميع الخريجين طوال اليوم الدراسي لإجراء مسح شامل لسلوكهم المهني في الفصل وخارجه، وتناسب هذه الإستراتيجية المعلم المبتدئ، انطلاقا من مفهوم التربية المستمرة للمعلمين أثناء الخدمة لتقييم مدى ملائمة برامج الإعداد لظروف العمل.

أما إستراتيجية المتابعة حسب الأولوية، فهي تعتمد على تقرير أولويات يحددها المسئولون عن اتخاذ القرار في أمر المتابعة، حيث يتحدد مجال معين للمتابعة وهذه الإستراتيجية تلائم المعلمين القدامى عند محاولة تحديد احتياجاتهم في مجال معين في المهنة كتطوير المناهج أو إنتاج الوسائل التعليمية مثلا في ضوء ما يستجد من فكر وتقنيات تربوية بما يفيد في تخطيط برامج التدريب المناسبة التي تلبى احتياجاتهم الفعلية. ويدخل في هذه الإستراتيجية متابعة فئة معينة من المعلمين مثل فئة معلمي تعليم الكبار أو معلمي الرياضيات الحديثة أو معلمي المعوقين.

4- تقوم متابعة الخريجين على التعاون بين الأفراد المشاركين والهيئات والمؤسسات والإدارات المشاركة، حيث يضبط ويوجه كل منها عمل الآخر بما يحقق الأهداف المرسومة لعملية المتابعة.

5- يجب أن تربط نتائج تقارير متابعة المعلمين بجداول المنح المالية والحوافز بالإدارة، حتى يشعر المعلم بالثواب المبنى على معرفة دقيقة بمستوى انجازه.

تخطيط نموذج متابعة المعلمين باستخدام أسلوب النظم:

تجرى هذه العملية على مراحل ومستويات، وكما سبق القول ان لكل نظام مكوناته وعناصره، ولكل عنصر وظيفته ودوره وتفاعلاته مع العناصر الأخرى التي تسهم في تحقيق أهداف النظام واستمراريته وتوازنه، وفيما يلي تحديد لمراحل تخطيط هذا النظام المقترح:

1- تحديد أهداف دقيقة للنظام.

2- وضع تصور للعناصر المشكلة للنظام أو مدخلاته والعلاقات المتبادلة بينها.

3- تحديد الأنظمة الفرعية التي يتفاعل معها هذا النظام.

4- وضع الإجراءات اللازمة لاستمرارية النظام وتوازنه من حيث التنفيذ والمتابعة والتصحيح الذاتي لمساراته.

تحديد أهداف نموذج متابعة الخريجين:

تقوم أهداف متابعة الخريجين من الكليات المتوسطة بدور فعال في تكوين نظام المتابعة؛ إذ تنطلق عمليات النظام وعلاقاته من التحديد الواقعي والسلوكي للأهداف، ومن ثم فإن مخطط النظام يسعى لتحديد تلك الأهداف من وجهة نظر المسئولين الراغبين في استخدام النظام في صورة نتاجات مهنية أو مخرجات نظمية، وقد أمكن تحديد أهم أهداف النظام المقترح لمتابعة المعلمين أثناء الخدمة من منظور النظم في ضوء عدة معايير هي:

1- أن تكون صياغتها سلوكية بما يقلل من فرص الإخفاق في فهم هذه الأهداف وتنفيذها.

2- تمثل تلك الأهداف أحد محاور أسلوب تحليل النظم المتمثل في كونها مدخلات

تجرى عليها عمليات التفاعل التنظيمية، ومن ثم يجب أن تنتج من احتياجات واقعية للمعلم.

3- أن تعبر هذه الأهداف عن التغير المطلوب إحداثه في أداء المعلم من خلال برنامج المتابعة.

4- أن تمكن مخطط النظم من الاختيار الرشيد لإستراتيجية المتابعة في ضوء طبيعة تلك الأهداف والإمكانات المادية والبشرية والثقافية المتاحة للبرنامج.

5- إمكانية قياس مدى تحقيق تلك الأهداف باستخدام نفس الإمكانات المتاحة.

6- العلم بالمعطيات الأكاديمية والتربوية والثقافية المتوفرة لدى المعلم الخريج.

ولما كان نظام إعداد المعلم بالسلطنة يعتمد على منحى الكفايات التدريسية، فإن الاعتماد على هذا المنحى في تحديد أهداف المتابعة يعتبر خطوة ضرورية في هذا المقام بما يمكّن المعلم من القيام بأدواره المناطة به بدرجة أعلى من الكفاية والفاعلية (296،38). ويسهم ذلك في توضح أهم الكفايات التي يحتاج المعلمون إلى تدعيم فيها مما يجعل سير عملية النمو المهني والعلمي لهذا المعلم في سرعة واتجاه مناسبين.

وقد تمكن الكاتب من وضع مجموعة من الأهداف النظامية لبرنامج المتابعة المقترح، وزعت هذه الأهداف إلى جوانب أربعة أساسية في عملية متابعة الخريجين هي:

أ - أهداف متعلقة بمؤسسات إعداد المعلم:

1- تقييم برامج الإعداد قبل الخدمة: عن طريق:

- التعرف على أهم الكفايات التي يحتاج إليها الخريج ولم تهتم بها مؤسسات الإعداد.
- التعرف على أهم الكفايات التي يحتاج الخريج إلى تدعيم فكرى وأكاديمي حولها.
- التعرف على أهم الكفايات التي لا تحتاج إلى اهتمام في مؤسسات الإعداد ويكتفى ببرامج المتابعة والتدريب أثناء الخدمة للاهتمام بها.

2- تحقيق التكامل بين الكليات المتوسطة وخريجها حسب ظروف كل منطقة تعليمية عن طريق:

- تعريف الخريج بالمراجع العلمية اللازمة لاستمرار تربيته كمعلم.
- الإجابة عن تساؤل الخريج حول المشكلات التي تواجهه في يومه الدراسي.
- توجيه الخريج وتمكينه من انجاز البحوث الإجرائية التي تهتم بحل مشكلاته بأسلوب علمي.

3- تقييم برامج التدريب أثناء الخدمة عن طريق:

- التعرف على مدى التعديل في أداء المعلم بعد البرنامج.
- التعرف على آراء المعلمين في كل مدرسة حول البرنامج وتخطيطه.

ب- أهداف متعلقة بالنمو المهني والعلمي للمعلمين:

1- الجانب الوجداني:

- دفع الروح المعنوية للمعلم وتقديره لذاته.
- تغيير الاتجاهات السلبية لدى المعلم نحو مهنته، بأخرى ايجابية عن طريق اكتشاف ما لدى المعلم نحو مهنته وتلاميذه وعناصر العملية التعليمية وحمايته من اضطهاد الذات.
- إشاعة روح التعاون بين المعلمين عن طريق تدريبهم على انجاز أعمال مشتركة وجماعية.
- إرشاد المعلم للتكيف مع المدرسة من خلال شرح أهم المهام المطلوبة منه للتمهيد للعمل وتأهيله للانخراط فيه.

2- الجانب المعرفي والعلمي:

- تبصير المعلم بأهميته ومجالات وأساليب التعليم الذاتي، حتى يتمكن من الحصول على المعلومات التي تساير التطورات العلمية والتكنولوجية في العصر والاستفادة منها في عمله.
- تحديد أهم الاحتياجات المعرفية والعلمية للمعلم من وجهة نظر أطراف المتابعة.
- اكتشاف ما لدى المعلم من مواهب وقدرات لاستغلالها لأقصى ما يمكن.

- تقديم العون المعرفي والعلمي للمعلم في القضايا التي تشكل عليه خاصة بالنسبة للجدد.
- تبصير المعلم بأهم إجراءات تحليل ودراسة المنهج الذي يقوم بتدريسه.

3- الجانب المهاري والفني:

- تعزيز خبرات المعلمين ومهاراتهم في التدريس في ضوء الاتجاهات الحديثة.
- اكتشـاف إمكانـات المعلـم في تشـجيع تلاميـذه للابتكـار والإبـداع والفاعليـة مـن خـلال طرقـه التدريسية.
- تبصير المعلم بأهم مهارات نقد المنهج المدرسي للمساهمة في تطويره.
- توجيه المعلم لإجراء بحوث إجرائية مناسبة لحل المشكلات الصفية التي تواجهه.
- تقييم أداء المعلم التدريسي في ضوء الكفايات التدريسية التي يتقنها والأخرى التي يحتاج لعون فيها.

4- أهداف إدارية:

- توضيح الدور الواجب القيام به لمشاركة إدارة المدرسة.
- مساعدة المعلم على التكيف مع إدارة المدرسة وخلق جو من التعاون معها.
- معرفة احتياجات إدارة المدرسة من المعلم.
- معرفة احتياجات التلاميذ الإدارية من المعلم.

ج- أهداف متعلقة بتقييم أداء المعلمين:

بيد أن البعض نظر إلى عملية تقويم المعلم على أنها عملية ختامية ضمن العمليات التعليمية في النظام التعليمي، ولكن في الآونة الأخيرة، بدأ الاهتمام بهـذه العمليـة كنشـاط مصـاحب للعمـل التعليمي حسب طريقة مرسومة للتحقق من الأهداف التخطيطية والتنظيميـة والتوجيهيـة، وأيضـا لاكتشاف الانحرافات والمشكلات الناجمة عن التطبيق في اليوم الدراسي.

والتقويم في حد ذاته عملية توجيهية للمعلم، الغرض منها تقدير مدى كفاية المعلم وكفاية العملية التعليمية بوجه عام (21،39). وتتحدد أهم الأهداف التقويمية لأداء المعلمين ضمن نظام المتابعة المقترح في تقدير مستوى أداء المعلمين في الكفايات التدريسية الأساسية اللازمة للمعلم الناجح. وقد حددت دراسة قدمت إلى وزارة التربية والتعليم العمانية حول الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المدرسة الابتدائية بسلطنة عمان ومدى توفرها لدى عينة من المعلمين في الولايات المختلفة. وتحددت هذه الكفايات في الدراسة في تسع كفايات أساسية هي(40،96-97):

1- التخطيط للدرس: وتشمل تحضير الدرس ـ صياغة الأهداف ـ تنوع الأهداف ـ ملاءمة الأهداف للدرس.
2- تحقيق الأهداف التربوية: وتشمل تدريس المعلومات ـ تنمية فهم التلاميذ - تطبيق المعلومات - تنمية التفكير لدى التلاميذ ـ تنمية مهارات التلاميذ - إكساب القيم الايجابية ـ تكوين عادات سليمة ـ تكوين اتجاهات ايجابية.
3- كفاءات تنفيذ الدرس: وتشمل مقدمة الدرس - الشرح - استنتاج المعلومات ـ التحفيظ - إلقاء الأسئلة - الحوار والمناقشة - الواجب البيتي المناسب ـ مناقشة آراء التلاميذ - تقسيم التلاميذ إلى مجموعات عمل والإشراف عليها.
4- كفاءات استخدام المادة العلمية والمعينات والأنشطة: وتشمل الإلمام بالمادة العلمية - استخدام المعينات السمعية والبصرية - اختبار وتنفيذ الأنشطة.
5- كفاءات إدارة الفصل الدراسي والتفاعل مع التلاميذ: وتشمل مراعاة الفروق الفردية - التشجيع على الاستفسار والمناقشة - الرد على الأسئلة - السماح بتقديم حلول مقترحة - تعزيز المقترحات ـ ضبط الفصل - جو الحجرة.
6- كفاءة عملية التقويم: وتشمل مستوى الأسئلة - استخدام التعزيز - تنويع الاختبارات - مستوى الأسئلة.
7- كفاءة انتظام المعلم: وتشمل تقرير عن دوام المعلم من مدير المدرسة.

8- علاقة المعلم مع الآخرين بالمدرسة: وتشمل تقرير من مدير المدرسة.

9- اهتمام المعلم بمشكلات البيئة المحلية: وتشمل فهم المشكلات ـ محاولة الحل.

وبدهي أن هذه الأهداف لا يمكن تحقيقها من خلال برنامج واحد للمتابعة خلال مدة محدودة من العام بقدر ما هي أهداف لعدة برامج لمدة عام كامل وفقا لإمكانات جهاز المتابعة والمشاركين فيه.

عناصر أنموذج متابعة المعلمين:

يتوخى هذا التصور وتحليل أهداف النموذج المقترح كمنظومة تعليمية متفاعلة مع منظومات أخرى موازية ومكونة من منظومات فرعية تتناغم جميعها لتحقيق تلك الأهداف عن طريق أساليب معينة، وفئات محددة من المساهمين تتفاعل مع هذا النظام وتتوجه أنشطتها معه مستخدمة الأساليب التي تحددها.

وسبق التوضيح أن للنظام مكونات أساسية هي: المدخلات ـ العمليات ـ المخرجات ـ التغذية الراجعة وأن هذه المكونات تتوفر في نظام متابعة الخريجين المقترح، ومن خلال عمل هذه العناصر يتم تفاعل النظام في البيئة الخاصة به لتحقيق الأهداف المنتظرة ولتحقيق استمرارية النظام وتوازنه، والنموذج المقترح يتكون من:

أ - المدخلات المادية والبشرية:

يقترح أن يقوم بعملية المتابعة في النظام المقترح جهاز إشرافي فني وإداري يتكون من الموجه التربوي المقيم بالمدرسة بجانب أعضاء هيئة التدريس بالكليات المتوسطة كدور إيجابي من جانبهم بمتابعة الخريج حتى تتم عملية التغذية الراجعة التي من شأنها مساعدة مؤسسات الإعداد على إصلاح وتعديل نظمها، وعلى هذا المعنى المتمثل في التنسيق بين مؤسسات الإعداد والمشرفين التربويين تحقيقا للربط بين الجانب النظري والعملي أكدت معايير النمو المهني للمعلمين في الدول المتقدمة.

ويشارك هؤلاء جهاز إداري يتمثل في مدير المدرسة والجانب الإداري في إدارات

الكليات المتوسطة كمسئول عن إقرار التغذية الراجعة الحادثة خلال عمل النظام. ذلك لأن من وظائف هذا الكادر الإداري متابعة المعلم والمشاركة في عملية تدريبه وتنشيط العملية التدريسية بآراء وأفكار جديدة، وبالطبع يتطلب هذا أن يكون كل من المشرف أو الموجه التربوي وكذلك مدير المدرسة على درجة جيدة من الوعي بالمادة الدراسية وطرق تدريسها واحتياجات المتعلمين والمعلمين في مجالات التدريب وأساليبه (42،30-31).

ولاكتمال التحديد الدقيق لمدخلات البرنامج يجب أن يقرر مخطط البرنامج بشأن التساؤلات التالية:

1- ما عدد الزيارات التي يقوم بها المتابع للمعلم خلال العام؟ وهل هذه الزيارات تكون كلها صفية، أم يمكن أن تخرج عن إطار الصف الدراسي وما يتعلق به من قضايا؟

2- هل توجد استمارة خاصة ببرنامج المتابعة؟ أم تترك لتقديره الشخصي الجوانب التي تشملها المتابعة، وأدوات ووسائل العلاج.

3- من الذي يشارك الموجه في متابعة المعلم؟ وما أوجه التنسيق بين أطراف المتابعة؟ هل يشارك أساتذة التربية بالجامعة أم خبراء من مركز البحوث التربوية أم مستشارون غير تربويون أم معلمون قدامى أو مديري المدارس؟

4- ما نوع الحوافز التي تشجع أطراف المتابعة على العمل؟

وكما هو واضح أن عملية المتابعة يقوم بها فريق عمل مشترك يتكون من عدد من أساتذة التربية وعدد مساو من مديري المدارس، وعدد أكبر من الموجهين التربويين المقيمين بالمدارس، لكن أمر اشتراك خبراء مراكز البحوث التربوية في هذه المهمة يعد على درجة من الصعوبة لعدة أسباب منها عدم توفر العدد الكافي من الخبراء وصعوبة انتقالهم لمقار المدارس خلال فترة العمل، ومن ثم يكتفى بمشاركتهم على المستوى البحثي والتخطيطي لتقديمهم المشورة العلمية والمهنية الواجبة.

وحتى يتمكن هذا المثلث المهني المتخصص من النجاح في متابعة المعلم وتحقيق الأهداف، يجب الاهتمام بما يلي:

1- توحيد فهم المشاركين في عملية المتابعة حول المهام التي يقومون بها وتبصيرهم بالأهداف المحددة المراد تحقيقها من وراء برنامج المتابعة.

2- التعرف على إمكانات وقدرات المعلم الخريج من الكليات المتوسطة وما يمتلكه من خبرات ومعلومات لإمكان مواصلة البناء الخبري لديه في المهنة على أيديهم - وهذا يستلزم عقد ورش عمل مشتركة لفهم محتوى برنامج إعداد المعلم بالكليات المتوسطة قبل البدء في مزاولة عملية المتابعة.

3- أن يمتلك كافة المشاركين في البرنامج الخبرة التدريسية الكافية التي تمكنهم من التعرف على احتياجات المعلم ووصف العلاج المناسب والإستراتيجية التدريسية المناسبة، ومن ثم بناء البرنامج التدريبي الفعلي لهذا المعلم.

4- استخدام الأسلوب الإنساني والديمقراطي الأخوي ليسود جو المقابلة والمتابعة.

5- أن يعرف كافة المشاركين أن عملهم هذا عمل فني يبتعد عن الجانب الإداري بقدر كبير، وأن اهتمامهم موجه لخدمة المعلم وإرشاده في كافة المجالات التي تتعلق بمهنته.

6- توفير الإمكانات المادية اللائقة لهذا الفريق من اعتمادات مالية وتنقلات وتنسيق إداري يجعل لكل منهم مكانته التي تتناسب هذه المهمة المحورية في حياة العلم.

7- وضع أداة الوصف الدقيقة والواقعية المناسبة لتقييم المعلمين مهنيا، والمناسبة في صياغتها بالنسبة لجميع المشاركين في عملية المتابعة والتقييم.

ومتابعة المعلم الخريج لا تستلزم من فريق المتابعة التعرف على ما لدى المعلم من متطلبات قبلية، بل تنتج عنها تلك المتطلبات، إلا أنها تستلزم التعرف على القدرات المدخلية لدى المعلم والتي عرفها سعيد سليمان (1992) عن غانجى R. M. Gange 1979 بأنها ما لدى المعلم من قدرات اكتسبها من خلال خبراته التعليمية والعملية السابقة والتي ترتبط بموضوع التدريب أو المتابعة (273،43)0 وثمة فرق بين القدرات القبلية للبرنامج والقدرات المدخلية حيث تشير الأولى إلى الخبرات اللازمة لإتقان وفهم خبرات البرنامج الجديد.

قياس القدرات المدخلية للمعلمين في برنامج المتابعة المقترح:

يمكن النظر للقدرات المدخلية للمعلم في برنامج المتابعة بأنها الإمكانات العلمية والمهنية المتوفرة لدى المعلم والمتكونة لديه من خلال إعداده قبل الخدمة أو أثناءها (539،44).

والتعرف على هذه القدرات المدخلية وقياسها بدقة، يعد أمرا مهما بالنسبة للقائمين على أمر متابعة المعلمين، لأنه يمكنهم من:

1- معرفة المستوى الذي ينطلق من عنده في مواقف المتابعة مع المعلم بغرض الوصول به إلى مزيد من النمو العلمي والمهني.

2- تبرير مسارات مهنية معينة للمعلم ايجابية كانت أو سلبية خلال موقف المتابعة.

3- تحديد أهم الأهداف العلمية والمهنية السلوكية المطلوب أن يحققها في أدائه المهني من خلال موقف المتابعة.

4- تحديد أهم المتطلبات التدريبية الواجب أن يتضمنها برنامج التدريب الذي توصى به لجنة المتابعة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن ثمة بعض الأساليب التي يمكن الاعتماد عليها في قياس القدرات المدخلية للمعلمين في برنامج المتابعة منها:

1- ملاحظة الأداء الفعلي وتحليله.

2- تحليل تقارير المشرفين والموجهين التربويين ومدير المدرسة.

3- التقارير الذاتية للمعلمين حول ما يواجههم من مشكلات.

إلا أن استخدام أدوات القياس التقليدية ومن بينها الاختبارات في قياس قدرات المعلمين المدخلية في برنامج المتابعة يواجهه صعوبات، كما أن نواتجه غير لازمة للبرنامج، نظرا لطبيعة برنامج المتابعة التشخيصية ـ مثله مثل الاختبار كأداة لكن مع اختلاف الطبائع. ومعلوم أن إعداد مثل هذه الأدوات خارج حدود هذا البحث.

وفيما يلي أهم خطوات قياس القدرات المدخلية للمعلمين في برنامج المتابعة كأحد مدخلات النظام المقترح لمتابعة الخريجين:

1- حدد الهدف من برنامج المتابعة سلوكيا قم بتحليل الأهداف لتحديد جوانب السلوك في المتابعة.
2- اختر الأداة المناسبة في التعرف على القدرات المدخلية في السلوك المقصود بالأهداف.
3- استخدم أدوات القياس المناسبة في قياس القدرات المدخلية من مظاهر السلوك (قياس قبلي).
4- قم بتصنيف المعلمين حسب درجة إتقان السلوك المتابع.
5- قم بمراجعة صياغة أهداف المتابعة تبعا لمستوى أداء كل فئة.
6- حدد أساليب المتابعة وإجراءاتها المناسبة لكل فئة جزئية.
7- قم بنشاط المتابعة وإجراءاتها مع كل فئة جزئية.
8- استخدم نفس أدوات القياس لقياس أداء المعلمين في برنامج المتابعة في المجال المستهدف (قياس بعدى).
9- حدد الاحتياجات العلمية والمهنية للمعلمين كما تكشفها أدوات القياس.
10- صمم البرنامج التدريبي المناسب لتلبية هذه الاحتياجات.
11- استخدم نفس الأدوات للتأكد من تحسن مستوى المعلمين في القدرات المستهدفة.

واستكمالا لدراسة مدخلات نظام المتابعة المقترح، يجب على متخذ قرار المتابعة أن يتخذ إجراءات حول كلفة البرنامج وتجهيزاته المادية وجدوله الزمني. ذلك حتى لا تمثل هذه الجوانب صعوبات في طريق التنفيذ.

فعنصر تمويل البرنامج يرتبط بتحديد مصادر التمويل وحجمه حسب المتاح، وعنصر الجدول الزمني يرتبط بظروف المعلمين من الناحية الأخرى، ويرتبط حجم الكلفة اللازمة لبرنامج المتابعة بعدد المشرفين والمشاركين فيه ومدى بُعد المدارس التي

يعمل بها المعلمون عن مقار المشاركين ومستوى الأجور المناسبة لهم وحجم الخدمات الواجب توفيرها لهم. وهنا تجب الإشارة إلى ضرورة مراعاة مستوى الهيئة المشاركة في برنامج المتابعة وتوفير الخدمات المادية والمعنوية التي تمكنهم للقيام بهذا العمل على خير وجه، ومن المعروف أنه يمكن أن يشارك في البرنامج مجموعات من أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات إعداد المعلمين وموجهون تربويون ومديرو مدارس. ومن الإجراءات التنظيمية المدخلية لبرنامج المتابعة تحديد مستوى الأدوار التي بقوم بها المشاركون في المتابعة ومدى ارتباطها بالعمل الفني أو الإداري للمؤسسة التعليمية وهذا ما أطلق عليه في النظام المقترح بالمدخلات الإدارية. وأيضا ثمة تحديد مهم لأهم مجالات المتابعة والمبادئ التي تقوم عليها والأساليب التي تستخدمها، له دور مهم في إنجاح عملية المتابعة.

ب- أهم الأساليب الممكن استخدامها في متابعة المعلمين:

تعتبر عملية اختيار أسلوب المتابعة خطوة مهمة في القيام بعملية المتابعة، كما تعد أهم وسائل المتابعة احد المدخلات التربوية والأساسية في برنامج المتابعة من منظور تحليل النظم. وأساليب المتابعة تتحدد في ضوء أهداف المتابعة وأنشطتها التي يمكن القيام بها. كما أن عملية تحديد أسلوب المتابعة المناسب تقوم على عدد من المبادئ الأساسية منها:

1- أن عملية المتابعة مشاركة بين المعلم والقائم بالمتابعة، ويجب أن يتم اختيار أساليبها بعد أخذ آراء جميع أطراف المتابعة حول هذا الموضوع بما فيهم المعلم.
2- أن اختيار وسيلة معينة لا يعنى الاقتصار على استخدامها منفردة بل يكون فقط التركيز عليها، وهذا لا يمنع استخدام وسائل أخرى مفيدة في تحقيق الأهداف المرجوة.
3- أن نفس أساليب المتابعة يمكن أن تؤتى ثمارها كتغذية راجعة للبرنامج ذاته في تقويمه وتعديل مساره.

ومن أهم البدائل في أساليب متابعة الخريجين التي يقترحها الكاتب:

1- زيارات القائمين على عملية المتابعة للمعلمين في الصف الدراسي أو خارجه.

2- استخدام استفتاءات دقيقة حول موضوع المتابعة تطبق على المعلمين بالمشاركة مع هيئات ومراكز البحوث ومؤسسات إعداد المعلمين بالبيئة المحيطة.

3- دعوة المعلمين الخريجين للاجتماع بلجنة المتابعة في مراكز خاصة للمتابعة، تكون بمثابة مراكز لتبادل الرأي والخبرة بين المعلم وخبراء التربية المشاركين في البرنامج خلال مواعيد محددة ومنتظمة.

4- الاعتماد على تقارير أعضاء لجنة المتابعة عن أداء المعلم في مجال المتابعة، وفى ضوء زيارات ميدانية للمعلم.

5- تقويم التلاميذ لفاعلية المعلمين، وفى ضوء استمارة دقيقة لتقويم المعلم من وجهة نظر تلاميذه. حيث تشترك لجنة المتابعة في وضع وتقنين هذه الاستمارة لاستخدامها لغرض المتابعة من خلال التلاميذ.

6- اختبارات التحصيل الموضوعية لقياس نمو التلاميذ في جوانب المتابعة المستهدفة.

7- التقارير الذاتية للمعلمين أنفسهم حول احتياجاتهم ومشكلاتهم اليومية فيما يتعلق بجوانب المتابعة المستهدفة.

8- الانتفاع بمعطيات تكنولوجيا التعليم مثل الدوائر التليفزيونية المغلقة والفيديو كاسيت وأجهزة العرض.

9- التعليم بالمراسلة كتقنية تربوية حديثة، بما يحقق للمعلم من نمو مهني وعلمي عن طريق مراكز للتعليم يشترك فيها أطراف أو أعضاء لجنة المتابعة.

ج- عمليات نموذج متابعة الخريجين كنظام:

وبعد دراسة مدخلات النظام المادية والبشرية - وفى مقدمتها المعلمون - يأتي دور مناقشة عمليات النظام التي تتم فيما يسمى بالصندوق الأسود. حيث تتحدد في هذه

الخطوة فئات المشاركين التي تمت الإشارة إليها سابقا، مع وصف دقيق للجدول الزمني للبرنامج وكلفته وتجهيزاته، كما تتحدد في هذه الخطوة أدوار المشاركين في البرنامج والعلاقة المتبادلة بينهم.. ويقترح الكاتب الأدوار التالية للفئات المشار إليها في برنامج متابعة المعلمين مهنيا المقترح تخطيطه:

1 دور المرشد الميداني:

يقوم الموجه التربوي أو المرشد الميداني بدور ريادي يتمثل في:

- زيارات مكثفة بما لا يقل عن خمس زيارات في العام الواحد لكل معلم.
- يستخدم الموجه استمارة متابعة معدة خصيصا لمجال المتابعة موضع الاهتمام.
- إعداد تقارير وصفية عن كل زيارة لكل معلم خريج، يرفع هذا التقرير إلى القسم المختص بتدريب المعلم بإدارة التربية. ويجب أن يوضح هذا التقرير ما يلي:
  - وصف كفاية المعلم في مجال المتابعة.
  - مدى تقبل المعلم للنصائح للنمو المهني.
  - جوانب القوة في أداء المعلم.
  - العمل العلاجي الموصى به.
- تقديم العلاج المناسب للمعلم في تخطيط الدروس وتنفيذ الدرس والمشاركة في الأنشطة بجانب المعارف الأكاديمية.
- الاشتراك في وضع البرامج العلاجية المناسبة لعون المعلم في الجوانب السابقة والجوانب التي تبرز في تقارير المتابعة. ويشاركه في ذلك أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات إعداد المعلمين والمتخصصين في أقسام التدريب بوزارة التربية والتعليم والإدارات التعليمية المحلية.

كذلك على المرشد الميداني أن يقوم بدور جديد بجانب الدور التوجيهي. يتمثل هذا الدور في التعاون مع المعلم والتشاور معه في احتياجاته الفعلية(45،11) Co-Operative style.

2 دور كليات التربية:

- عقد مشاغل تربوية لجميع أطراف عملية المتابعة لإطلاعهم على مفهوم وأهداف متابعة الخريج وأهم أساليبها وإجراءاتها وأدوار المشاركين فيها.
- تجهيز تقرير مفصل عن كل خريج يرفع للإدارة المختصة بمديريات التربية والتعليم ومن ثمة للموجه أو المرشد الميداني المباشر على المعلم المعنى.
- المشاركة في كتابة تقارير عن مستوى المعلم الخريج في الواقع الميداني وتقديم العون المناسب للمعلم حسب ما يحتاج إليه.
- المشاركة في إعداد وتطبيق استمارة تقييم ومتابعة الخريج على أسس تربوية سليمة.
- يجب ألا تقل الزيارات الصفية لعضو هيئة التدريس لمتابعة المعلم عن زيارة واحدة شهرياً.
- اقتراح جوانب العلاج المناسبة لتحسين أداء المعلمين حسب مشاهدتهم الصفية.
- المشاركة في تخطيط وتنفيذ برنامج التدريب العلاجي والتأهيلي المناسب للمعلم الخريج حسب الأسس التربوية السليم في هذا الشأن.

3 دور وزارة التربية والتعليم:

- تتلقى الإدارة المختصة بالوزارة التقارير الوصفية لمستوى كفاية الخريجين من الكليات المتوسطة لإعداد المعلمين وإرسالها للمختصين بإدارات التربية والتعليم المحلية بالولايات.
- تلقى تقارير المرشدين الميدانيين الواردة من الإدارات المحلية ورفعها إلى إدارة التدريب المركزية بالوزارة، لتخطيط البرنامج العلاجي والتأهيلي المناسب في ضوء ما يراه خبراء التدريب بالوزارة.
- تعد إدارات التخطيط احتياجاتها البشرية والمادية من الإدارات المحلية والكليات المتوسطة وتخاطب في ذلك الجهات المختصة بغرض تخطيط البرامج العلاجية والتأهيلية المناسبة للمعلمين وتنفيذها. وتتمثل هذه الاحتياجات في أخصائي

التـدريب مـن المـوجهين التربـويين وأعضـاء هيئـة التـدريس بالكليـات المختلفـة، هـذا بجانـب الإمكانات المادية المتوفرة بالإدارات المحلية والكليات كمراكز لتنفيذ الورش التعليميـة للمعلمـين أو لاجتماعات المعلمين مع لجنة المتابعة.... الخ.

- تقدم وزارة التربية والتعليم مكافآت مجزية للمشاركية في برنامج المتابعـة كـل حسـب مسـتواه العلمي ودوره التدريبي في عملية المتابعة.
- تنتظر الوزارة تقارير نهائية عن عملية المتابعة للتقويم النهـائي للبرنـامج وتعـديل مـا يلـزم مـن أهداف أو وسائل أو إجراءات للبرنامج.

4 دور مديري المدارس الابتدائية:

- القيام بزيارات زيارات صفية للمعلمين كل في مدرسته، مع تطبيـق اسـتمارات المتابعـة الصـفية للمعلمين بدقة.
- التعاون مع المرشد الميداني في إعداد تقارير المتابعة الصفية واللاصفية للمعلم الخريج حول أهم الاحتياجات التدريبية للخريج.
- المشاركة في حضور الورش العلاجية والتأهيلية التـي تعقـدها إدارات التـدريب بـإدارات التربيـة والتعليم المحلية.
- تلقى التقارير الذاتية للمعلمين حول أهم احتياجاتهم التدريبية وتضمينها بتقـارير المـدير قبـل إرسالها لإدارات التدريب المحلية، مع الاحتفاظ بنسخة منها.
- تقديم العون البشرى والمادي لتخطيط وتنفيذ برامج التدريب المناسبة أو الورش التعليمية التي تعقدها إدارات التدريب لتحسين أداء المعلم.
- اتخاذ اللازم لتسهيل زيارات أعضاء هيئة التـدريس والمـوجهين والمرشـدين للمعلمـين في الصـف وخارجه في إطار برنامج المتابعة الميدانية للمعلمين.
- تقديم تقرير مفصل عن أداء المعلم بعد تحقيق أهداف المتابعـة وبرامجهـا وإجراءاتهـا ويرفـع التقرير للدوائر المختصة محليا ومركزيا.

5 دور أقسام التدريب بإدارات التربية والتعليم المحلية والمركزية:

- تلقى تقارير المعلمين الخريجين من الكليات المتوسطة بواسطة الدوائر المختصة بالوزارة، ثم دراسة هذه التقارير وتقديم تقرير نهائي.
- استقبال تقارير الموجهين والمرشدين الميدانيين للمعلمين، وتقديم تقرير نهائي حولها.
- استقبال تقارير مديري المدارس الابتدائية عن المعلمين الجدد والقدامى في مجال المتابعة وتقديم تقرير نهائي.
- مشاركة بقية أطراف عملية المتابعة واستخدام التقارير النهائية المشار إليها في تخطيط وتنفيذ برامج التدريب العلاجية والتأهيلية المناسبة للمعلمين.
- توفير الإمكانات البشرية والمادية المتوفرة لديهم في تحقيق أهداف برامج التدريب والورش التعليمية المنظمة للمعلمين، بما تيسر عمل المشاركين فيها.

د - بيئة النظام: مراكز متابعة الخريجين:

لكل نظام بيئة خاصة يتفاعل معها، وتتم فيها فعالياته، وتمثل هذه البيئة احد عناصر النظام بوجه عام. وعلى ذلك كان تخطيط بيئة نظام متابعة الخريجين المقترح في الفصل أمر ضروري في إنجاح هذا النظام وتحقيق أعلى كفاية له.

وقد كشفت أدبيات تدريب المعلمين عن تحديث في هذا المجال، إذ ظهر ما يسمى بمراكز التدريب المتخصصة لأغراض تدريبية للمعلمين تعمل على تحسين نوعية التدريس(46،46). والمستطلع لواقع نظم التدريب في السلطنة وكافة الدول العربية يلاحظ خلوها من مراكز تدريبية متخصصة، حيث يكتفى بقاعات متفرقة في مرافق اجتماعية، حكومية تتبع وزارة التربية والتعليم أو غيرها من الوزارات كأماكن لمحاضرات التدريس. ذلك دون الاهتمام بتوفر شروط معينة في مركز التدريب. ومن أهم الشروط الواجب توفرها في مراكز متابعة المعلمين في النظام المقترح ما يلي:

1- أن يتلائم المركز مع الهدف من متابعة المعلمين ومؤسسات إعداد المعلمين.
2- أن يتلائم المركز مع مجال المتابعة الذي قد يكون أداء تدريسي أو إدارة مجالس الآباء أو الإشراف المدرسي أو تطوير المنهاج.... إلى غير ذلك.

3- أن تتوفر بالمركز حجرة خاصة لاستراحة القائمين على إدارة وتنفيذ عمليات المتابعة.

4- يمكن أن يحتوى المركز على مطبوعات عن برنامج المتابعة وأساليبه وإجراءاته مع نصائح خاصة للمعلمين.

5- يمكن أن يحتوى المركز على حجرة مجهزة للتدريس المصغر ومعمل للوسائل التعليمية.

6- يمكن أن يحتوى المركز على مكتبة خاصة للمعلمين والعاملين في التربية، تحتوى على تجهيزات تسهل عملية القراءة والاستفادة من مقتنياتها مثل: نظام فهرسة دقيق- آلة تصوير - جهاز عرض ميكروفيش- سبورة ضوئية.

وفكرة هذه المراكز تفيد كثيرا في تحقيق أهداف المتابعة وتمثل نقطة إشعاع في رعاية المعلمين مهنيا وتوجيههم، ومراكز انطلاق ينظم متابعة المعلمين التقليدية إلى آفاق جديدة في هذا المجال.

هـ - أدوات تقويم نموذج المتابعة:

تكوَّن نظام متابعة الخريجين من منظور تحليل النظم من المدخلات والعمليات وإنتاج المخرجات ثم التغذية الراجعة وتعديل المسارات. وفى هذه الخطوة يوضع تخطيط لتنفيذ أنموذج المتابعة والرقابة على دقة عملياته لإمكان تحقيق أهدافه بدرجة أفضل.

ويمكن تقويم برنامج المتابعة في ضوء آراء المعلمين والمشاركين فيه، كما يمكن استخدام استمارة المتابعة في قياس بعدى لمقارنته بنتائج القياس القبلي التوصل إلى مدى فاعلية برنامج المتابعة في تحسين مستوى أداء المعلمين وكفاياتهم التدريسية. ويمكن حساب كفاية البرنامج بقسمة نتائج القياس البعدي (المخرجات) على نتائج القياس القبلي (المدخلات) ليكون الناتج أكبر من الواحد الصحيح، مما يشير إلى كفاية عالية للبرنامج.

و - التغذية الراجعة للنموذج المقترح:

تعد التغذية الراجعة من الخطوات المهمة في تكامل النظام واستقراره واستمراره. وتقوم على قابلية النظام لتعديل تصميمه في ضوء العيوب التي تظهر مع التنفيذ، ويساعد على هذا عملية التحكم الذاتي أو الرقابة التلقائية لكل عنصر في النموذج على نفسه باعتباره نظاما فرعيا وعلى العناصر الأخرى.

الحواشي:

1- Gray D. Borich, The Appraisal of Teaching Concepts, and Process, (California:Addisonwesley Publishing Co. (8-11).

2- J.R. Okey & J.P. Brawn, Acquiring Teaching Competenc Reports and Studies, (Indiana: The University of Indiana Press, 1978)

3- روبرت موريس، **دراسات في تعليم الرياضيات: إعداد معلم المرحلة الابتدائية**، ترجمة عبد الفتاح الشرقاوي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1987.

4- عبد القادر يوسف، **دراسات في إعداد وتدريب العاملين في التربية**، الكويت: ذات السلاسل، 1987.

5- محمد منير مرسى، **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها**. القاهرة: عالم الكتب، 1989.

6- لجنة وضع **إستراتيجية لتطوير التربية العربية**، إستراتيجية تطوير التربية العربية، القاهرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1976.

7- جابر عبد الحميد وطاهر محمد عبد الرازق، **أسلوب النظم بين التعليم والتعلم**، القاهرة: عالم الكتب، 1987.

8- عبد الغنى عبد الفتاح النورى، "**التخطيط لإعداد المعلم وتدريبه في البلاد العربية**"، التربية القطرية، العدد 79، 1986.

9- محمد منير مرسى، الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة، القاهرة: دار الكتب، 1974.

10- اللجنة التحضيرية لندوة إعداد المعلم بدول الخليج، **ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي**، الدوحة: مركز البحوث التربوية بدولة قطر، 1984.

11- على حسين حسن، **إعداد المعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة**، العين: مكتبة الإمارات، 1987.

12- وزارة التربية والتعليم والشباب، **أضواء على مسيرة التربية والتعليم في عمان**، مسقط: وزارة التربية والتعليم، 1983.

13- سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم، **الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية**، العدد (21) مسقط: مطبعة الوزارة، 1991.

14- وزارة التربية والتعليم والشباب، **النظام الأساسي للكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات**، مسقط: المطبعة الشرقية، 1985.

15- انظر، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **إعداد معلمي المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية**، دراسة عالمية معاصرة، 1986. عن / على حسين حسن، مرجع سابق.

16- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **إعداد معلم التعليم الفني والمهني في الوطن العربي**، تونس، 1984.

17- أحمد زكى بدوى، **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، القاهرة: دار الفكر العربي، 1980.

18- طاهر عبد الرازق، "اتجاهات حديثة في إعداد وتدريب المعلمين" **وقائع ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي**، الدوحة: جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، 1984.

19- ضياء الدين زاهر، "تدريب الكوادر الإدارية والتدريب لتعليم الكبار إطار تخطيطي مقترح"، دراسات في اقتصاديات التعليم وتخطيطه، **الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس(16)**، القاهرة: دار الفكر العربي، 1991

20- اسحق أحمد فرحان، **تخطيط المناهج وتطويرها**، ط2، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم، 1990.

21- Taher M. Abdel Reazik, Systems Approach to Teaching and Curriculum Development, Paris: Unesco, 1976.

وانظر:

حسين بشير محمود وسعيد أحمد سليمان، " التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التعليم قبل الجامعي في مصر: الواقع والمشكلات، ندوة اللجنة العليا للتدريب المنعقدة بالإسكندرية (25-1988/8/26) ـ جامعة الإسكندرية، 1988.

22- Jean Daton Lewandowask, “Nebraska Social Studies Teachers Perceptions about In-service Education Experience & Self - Inclusive Proffessional Development Activities, D.A.I. (A), Vol. 41, No.21, 1981.

23- اللجنة التحضيرية لندوة إعداد المعلم بدول الخليج، **مرجع سابق**.

24- W. Taylor, Society and the Education of Teachers, London: Koutledge & Kegan Paull, 1969.

& see

M. Haberman and T.N. Stinnett, Teachers Education and the New Proffession of Teaching, Barkeley: Mc Cutchan, 1973>

25- W. Tallor, Research and Reform in Teacher Education, windsor: NEFR, 1978.

26- من هذه الدراسات / اللجنة التحضيرية لمؤتمر إعداد المعلم بدول الخليج، **مرجع سابق**

27- حمدى السيد عبد اللاه، الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الثانوية العامة بمحافظة سوهاج، رسالة دكتوراه، كلية التربية بسوهاج، 1991.

28- تم الاسترشاد بما جاء في / عبد القادر يوسف، **دراسات في إعداد وتدريب العاملين في التربية**، الكويت: منشورات ذات السلاسل، 1987.

29- محمد منير مرسى، **مرجع سابق**.

30- Ronal C.Doll. **Curriculum Improvement: Decision - Making**, 5th Edition, Boston: Allyn & Bacon, Inc. 1982.

31- K.V. Eeyereisen, et al, **Supervision and Curriculm Renewal, A System Approach.**, New York: Appleton - Century Crofts, 1970.

32- Danial griffiths, "Nature and Meaning of theory". **Yearbook of the National Society for the Society of Education (63)**, Chicago: University of Chicago, 1964.

33- جابر عبد الحميد وطاهر عبد الرازق، **أسلوب النظم بين التعليم والتعلم**، القاهرة: دار النهضة العربية، 1987.

34- توفيق مرعى، **الكفايات التعليمية في ضوء النظم**، عمان: دار الفرقان، 1983.

35- سعيد أحمد سليمان، " نموذج مقترح لتخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة" **الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس (16)**، القاهرة: دار الفكر العربي، 1991.

36- **المرجع السابق**.

37- عبد الغنى عبد الفتاح محمد النورى، التخطيط لتطوير المناهج وأهميته في دراسة المستقبل لتخطيط التنمية التربوية وكيفية الاستفادة من أسلوب تحليل النظم في عمليات التخطيط، **التربية القطرية**، العدد مائه، 1992.

38- فاروق حمد الفرا، اتجاه الكفايات والدور المستقبلي للمعلم في الوطن العربي، **رسالة الخليج العربي**، العدد 14، 1985.

39- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **الإشراف التربوي في الوطن العربي**، تونس: مطبعة المنظمة، 1984.

40- طاهر عبد الرازق ومحمد الشبيبى، **دراسة الكفايات التعليمية لمعلمي المرحلة الابتدائية بسلطنة عمان**، مسقط: وزارة التربية والتعليم والشباب، 1986.

41- انظر: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **الإشراف التربوي في الوطن العربي**، مرجع سابق.

42- **المرجع السابق.**

43- سعيد أحمد سليمان، مرجع سابق. عن:

K.M. Gange, **The Conditions of Learning**, 3 rd edition, New York: Holt Rinehart and Wihston Inc., 1976. P.276.

44- سعيد أحمد سليمان، مرجع سابق، ص 539.

45- Blecke A.E. "Encouraging Teacher Support for Teacher Evaluations", N.A.S.S. P. Bulletin, Dallas, Tescas, **Educational Press Association of America & the Society of National Association**, Vol. 66. No. 458. 1982.

46- عن: أحمد إبراهيم أحمد، **الإشراف المدرسي من وجهة نظر العاملين في الحقل التعليمي**، القاهرة دار الفكر التربوي، 1987.

47- عبد القادر يوسف، **دراسات في إعداد وتدريب العاملين في التربية**، الكويت: منشورات ذات السلاسل، 1987.

هـــــــذا الكتـــــــــاب

انطلق هذا الكتاب من خبرة الكاتب في مجال تخطيط التعليم، في مصر والبلاد العربية ، وفي مجال البحث التربوي والتدريس الجامعي في كليات التربية، ولذا فقد عمد لتنظيم وتأصيل عدد من المحاضرات المهمة في هذا المجال قد يفيد منها القراء.

واقتضت طبيعة الموضوع أن يقع الكتاب في ثمانية فصول، تناولت أهداف تخطيط التعليم، وسياساته، وأساليبه، والتخطيط الإستراتيجي ومهاراته، كما تضمن تقنية تحليل النظم، وأحد نماذج التخطيط لتطبيق هذا الأسلوب.

وتأتي أهمية هذا الكتاب من كونه مرجعا مهما لرجال الادارة المدرسية لاستخدام التخطيط الاستراتيجي في تحسين الأداء المدرسي، كما أنه مرجعا مهما للباحثين في مجال تخطيط التعليم للتعرف على أسس تخطيط التعليم وتقنياته، ونتمنى أن يكون في الكتاب كل ما ينتظره الباحث والمخطط والمنفذ..

واللـــه ولـــي التـــوفيـــق ، ، ،

النـــاشـــر
عبد الحي أحمـــد فـــؤاد

دار الفجـر للنشـر و التوزيـع

4 شارع هاشم الأشقر - النزهة الجديدة - القاهرة تليفون :26246252 فاكس : 26246265

www.daralfajr.com info@daralfajr.com

ISBN 978-977-358-309-5

